

n° 497

Avril - mai 2019

Enseignement,
recherche :
où sont
les femmes ?



Société des agrégés de l'Université

Fondée en 1914
(Enseignement masculin)
et 1920 (Enseignement féminin),
unifiée en 1948

Bureaux

Maison de l'agrégation
8 rue des Fossés Saint-Jacques
75005 Paris
tél. 01 46 33 00 79

Directrice de la publication

Blanche Lochmann

Secrétaire de rédaction

Suzanne Varga

Chargé de rubriques

André Godet

Graphisme

Nattacha Ribac

Impression

Imprimerie De Chabrol
73, rue de l'Évangile, 75018 Paris

6 numéros par an
3 000 exemplaires
C.P.P.A.P. n° 0118 G 86989
Dépôt légal 2^e trimestre 2019
ISSN 1268-6565

Fondée en 1914 pour défendre les intérêts des agrégés, la Société des agrégés de l'Université promeut un enseignement équitable, exigeant et républicain. Elle porte un regard attentif sur l'actualité législative et réglementaire. Elle a développé une expertise en matière de droit de l'éducation. Elle apporte des conseils à ses adhérents ainsi qu'un soutien dans leurs démarches administratives. Son action bénéficie des hautes compétences de ses membres, qui exercent dans l'enseignement public (secondaire et supérieur), dans l'enseignement privé, dans la haute administration ou dans le secteur privé. Depuis 1948, les statuts veillent à l'observation de la parité entre hommes et femmes dans la composition du Bureau et du Comité.

Nos contributions et nos réactions à l'actualité sur www.societedesagreges.net

Sommaire

Éditorial

3 Où sont les femmes ?

Blanche Lochmann

Les femmes aux responsabilités

8 Faire front commun

pour l'égalité

Entretien avec Frédérique Vidal

14 Des dirigeants à l'image de la société tout entière

Entretien avec Sophie Béjean

20 La vertu de l'exemple plutôt que la discrimination positive

Entretien avec Caroline Pascal

26 *Passer l'agrégation dans les années 30*

Les femmes et l'institution

30 Une voix féminine de l'enfance :

Pauline Kergomard

Mickaël Bataille

46 Quelle place pour les femmes auteures dans les programmes d'études, de concours et d'examens ?

Inès Salas

58 *Être une femme professeur dans les années 70*

Les femmes et la Société des agrégés

62 La Société des agrégées : trente ans de combats

68 Enquête sur la carrière des femmes : nos adhérentes répondent

82 *Elles nous ont dit aussi en 2018*

84 Petite chronologie de la mixité

86 Statistiques de l'égalité femmes-hommes

Où sont les femmes ?

Il y a désormais un peu plus de soixante-dix ans, plusieurs décennies avant la fusion des concours masculins et féminins, la Société des agrégées acceptait de rejoindre son homologue masculine pour ne plus former qu'une seule association de professeurs au service des agrégés et du concours : celle que nous connaissons aujourd'hui.

La nouvelle association ne prit pas, comme on aurait pu, peut-être, l'imaginer, un nom radicalement nouveau. La seule application des règles de la grammaire française lui fit conserver le nom de la Société masculine.

Méfiantes devant la place qui leur serait réservée dans cette nouvelle organisation, les agrégées avaient exigé la définition de quotas dans les instances (Bureau et Comité) ainsi que la création d'une section des intérêts féminins, qui disparut quelques années plus tard.

Alors que nous célébrions, l'an passé, les noces de platine de nos deux ancêtres, alors que nous nous réjouissions que les quotas d'autrefois permettent toujours une belle représentation féminine dans l'association, le Bureau se demanda ce que nous avions fait de l'héritage des agrégées qui nous avaient précédés. Pour le dire clairement : la présence constante des femmes dans notre association, dans toutes ses

instances et aux plus hauts postes, nous avait-elle permis de contribuer efficacement à la progression des carrières féminines ?

Ce numéro est issu de ce questionnement et tente d'aborder le sujet des carrières féminines dans l'éducation, l'enseignement supérieur et la recherche par les prismes de l'expérience vécue et de l'Histoire. Il se nourrit d'une enquête menée pendant deux mois auprès de nos adhérentes, dont les résultats nous incitent à souhaiter qu'elle puisse se poursuivre à plus vaste échelle.

L'Éducation nationale, l'enseignement supérieur et la recherche offrent en effet des terrains de choix non seulement à l'analyse de la situation mais aussi à la recherche de solutions pour que, sous l'impulsion de l'État assumant sa responsabilité d'employeur, les carrières féminines et les carrières masculines se ressemblent davantage. La Société des agrégés du XXI^e siècle se doit de jouer son rôle, dans l'étude comme dans la pratique, dans l'avancée de ce processus.

Blanche Lochmann
30 avril 2019

Jeu-concours « Où sont les femmes ? »

Si vous trouvez le nombre de fois où apparaît « **femmes** » dans ce numéro, écrivez-le sur papier libre suivi de vos coordonnées postales et électroniques et envoyez le tout avant le 13 juillet (cachet de la poste faisant foi) dans une enveloppe ainsi libellée :

Société des agrégés
Maison de l'agrégation
Jeu-concours
8 rue des Fossés Saint-Jacques
75 005 Paris.

Attention aux pièges !

Parmi les bonnes réponses, quatre seront tirées au sort par les mains innocentes des agrégatifs de l'Atelier de l'agrégation le 15 juillet.

À gagner

Premier prix : Un menu Baieta (hors vin) pour deux personnes, au restaurant Baieta de la jeune cheffe étoilée Julia Sedefdjian

Deuxième prix : Les œuvres de Simone de Beauvoir dans l'édition de la Pléiade (2 tomes)

Troisième prix : *Écrire la vie* d'Annie Ernaux dans la collection Quarto de Gallimard et *L'Agrégation, une tradition d'avenir*, ouvrage collectif de la Société des agrégés

Quatrième prix : *Où sont les femmes?*, Patrick Juvet, 1977 (vinyle) et *L'Agrégation, une tradition d'avenir*, ouvrage collectif de la Société des agrégés

Les femmes aux responsabilités





© MESR/UXR Pictures

Frédérique Vidal est ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation depuis 2017. Titulaire d'une Maîtrise de biochimie (UNS), d'un DEA à l'Institut Pasteur et d'un doctorat en sciences de la vie, elle a suivi une carrière universitaire qui l'a menée à la présidence de l'Université Nice Sophia-Antipolis. @VidalFrederique

Selon Frédérique Vidal, si l'on constate une évolution du regard sur les femmes et leurs carrières, il faut rester vigilant et continuer à lutter contre les préjugés. Elle estime que son ministère doit contribuer à l'égalité femmes-hommes, grande cause nationale du quinquennat.

Faire front commun pour l'égalité

Avez-vous le sentiment qu'être une femme a influencé vos choix de carrière dès le plus jeune âge? Par la suite?

Frédérique Vidal. Je ne crois pas que cela ait été le cas, heureusement d'ailleurs, car cela ne devrait jamais l'être. Mon intérêt pour les sciences remonte à l'enfance, lorsque j'ai découvert Louis Pasteur notamment. Cette passion ne m'a jamais quittée et a déterminé mes premiers choix de formation, avant que je ne m'intéresse plus largement aux questions de société et que je décide de m'y engager davantage, de changer les choses. Ce sont finalement ces ambitions et cet appétit qui m'ont toujours influencée.

Pour autant, je me rappelle clairement d'une étudiante qui était venue me trouver lorsque j'enseignais à Nice pour me demander si j'avais des enfants car il lui semblait impossible d'être enseignant-chercheur et directrice d'UFR, tout en ayant une vie personnelle. Cette question est révélatrice et depuis je m'emploie à défendre l'idée qu'être une femme n'est pas un désavantage.

Dans votre parcours, pensez-vous justement avoir rencontré des difficultés propres aux femmes?

F.D. Je ne me suis jamais posé la question en ces termes. Je me suis toujours beaucoup investie dans mes missions d'enseignement, de re-

cherche ou de direction d'établissement sans vraiment distinguer les difficultés inhérentes à ces travaux de celles que j'aurais pu rencontrer en tant que femme. J'avais une volonté farouche, mais je ne suis pas naïve. La question des interruptions de carrière et du retour en poste concerne, c'est vrai, plus particulièrement les femmes et je crois qu'il faut proposer des solutions pour pallier les ruptures de carrière qui peuvent être observées.

L'enquête que nous avons effectuée auprès de nos collègues semble indiquer qu'elles sont plus exposées aux discriminations dans l'enseignement supérieur que dans le second degré, même si les mentalités évoluent. Comment l'expliquez-vous ?

F.D. Les mentalités évoluent, mais il faut rester exigeant et vigilant. L'idée traîne encore parfois dans les esprits que les femmes seraient mieux disposées à l'instruction des plus jeunes ou qu'elles bénéficieraient de l'organisation d'un temps de travail plus souple. Ce préjugé est encore parfois utilisé pour légitimer leur présence dans l'enseignement primaire ou le second degré. Et il peut même encore être utilisé pour justifier le fait que les femmes n'auraient pas toute leur place à l'université ou dans la recherche. C'est pourquoi il faut inlassablement lutter contre les préjugés.

Il y a 58 % d'étudiantes dans nos établissements d'enseignement supérieur et seulement 35 % de femmes enseignantes-chercheuses. Il faut toutefois avoir une lecture fine de notre communauté où la proportion de femmes est inégale selon les disciplines. Elles sont majoritaires dans le droit et la médecine par exemple. Plus largement, il ne faut surtout pas figer ces situations d'inégalité en leur conférant un caractère immuable. Nous agissons et les choses bougent ! Sur le plan institutionnel, le Président de la République a fait de l'égalité femmes-hommes une des grandes causes nationales du quinquennat et l'ensemble des mesures portées par mon ministère ont vocation à y contribuer.

Nous avons ainsi pour objectif d'amener la part d'étudiantes dans les filières scientifiques à 40 % d'ici 2020. La mise en place de Parcoursup

a déjà permis de limiter les logiques d'autocensure à l'œuvre dans l'orientation. Lorsqu'il s'agissait de hiérarchiser des vœux de formations, les stratégies des jeunes femmes étaient bien souvent moins ambitieuses que celles des jeunes hommes, car elles aussi intériorisent des représentations qui peuvent être sexistes.

Quels sont vos projets pour aider les femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche ? Pensez-vous, par exemple, qu'il est possible d'envisager un congé de ressourcement spécifique pour combler le retard dû au congé de maternité, une étape que la quasi-totalité de nos collègues a évoquée comme cause de ralentissement de la carrière ?

F.D. En octobre dernier, j'ai déjà pris des mesures en soutenant par exemple la mise en place de congés pour recherches ou conversions thématiques (CRCT) au retour d'un congé maternité ou parental.

Je crois que nous pouvons encore aller plus loin sur la reconnaissance des congés parentaux et les questions de garde d'enfants. Je suis en lien avec plusieurs associations à ce sujet, notamment avec l'AFDESRI (Association des femmes dirigeantes de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation).

Il y a quelques mois, j'ai aussi évoqué avec cette association les modalités d'amélioration des dispositifs qui garantissent la nomination de femmes aux fonctions de haut encadrement de la fonction publique. Au-delà et de façon plus générale, un plan de lutte contre les violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche a aussi permis de doter la très grande majorité de nos établissements de cellules d'écoute et d'accompagnement des victimes pour assurer la sécurité et la sérénité de chacune et de mieux appréhender les difficultés rencontrées. Je suis intraitable sur ce sujet.

Un mot enfin sur la méthode qui est la mienne, dans ce domaine comme dans tous les autres : je crois beaucoup aux retours d'expérience, aux conseils et aux appels à la vigilance des associations et du

terrain. La consultation est mon mode de travail privilégié car je ne suis pas détentrice de vérités absolues. Mon bureau est ouvert aux conférences d'établissements, aux associations et au milieu socio-professionnel dans son ensemble.

Je crois d'ailleurs parler pour l'ensemble du gouvernement sur ce point et le Secrétariat d'État à l'Égalité entre les femmes et les hommes a une vocation résolument interministérielle. Il faut faire front commun pour l'égalité et répondre aux spécificités de chaque secteur de la société. Aucun n'est épargné par les injustices, mais notre détermination est totale et toutes les propositions sont bienvenues, y compris de la part de vos lecteurs comme de vos lectrices.



© Jean-François Badias

Sophie Béjean est rectrice de l'académie de Strasbourg depuis 2016. Spécialiste de sciences économiques, docteur en sciences économiques et sociales, elle a été maîtresse de conférences, professeur des universités et a présidé l'Université de Bourgogne pendant cinq ans. Elle est également présidente de l'Association des femmes dirigeantes de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, AFDESRI. @sophiebejean @afdesri

Pour Sophie Béjean, il faut inciter les femmes à faire carrière : l'AFDESRI vise à faire progresser concrètement l'égalité professionnelle en leur en donnant l'ambition et les outils.

Entretien avec Sophie Béjean

Des dirigeants à l'image de la société tout entière

Imaginez-vous, dans votre enfance, exercer les responsabilités qui sont les vôtres aujourd'hui ?

Sophie Béjean. Non, je n'imaginai pas cela du tout. Comme beaucoup d'enfants, d'adolescents, je n'avais pas l'idée du travail que je pourrais faire plus tard. Mais j'avais des convictions et l'envie de m'engager pour le collectif, au sein du Club Solidarité de mon lycée par exemple, ou comme déléguée de classe en organisant des voyages de découverte, des débats, des rencontres. D'une certaine manière, tout cela me préparait aux fonctions de responsabilité que j'ai exercées il y a quelques années comme présidente de l'université de Bourgogne, et que j'exerce aujourd'hui comme rectrice de l'académie de Strasbourg.

J'ai toujours été en particulier très attachée aux valeurs de justice, d'égalité et de solidarité. Je veux évoquer un souvenir qui m'a marquée : à la fin de ma scolarité secondaire, nous étions trois amies lauréates toutes trois d'un baccalauréat général obtenu dans un lycée de centre ville. L'une de nous, fille d'un DRH de grande entreprise multinationale, est partie étudier la philosophie à la Sorbonne à Paris. Pour ma part, je suis restée à Dijon faire des études universitaires de sciences économiques. La troisième, aînée d'une grande fratrie que la mère élevait seule a cherché tout de suite un travail pour contribuer aux besoins de sa famille. Ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur m'ont paru inacceptables. D'une certaine manière, cela a façonné mes choix de carrière ultérieurs, sans pour autant que cela soit un plan de carrière.

Avez-vous rencontré dans votre parcours des obstacles que vos collègues masculins n'auraient pas eu à surmonter ?

S.B. Je n'ai jamais eu le sentiment, au fil de ces années, de rencontrer des obstacles comme femme. Mais en réalité je n'en avais pas conscience et, pendant, longtemps j'ai pensé que le féminisme était un combat d'hier, de la génération de ma mère. Ce n'est que tard, précisément lorsque je suis devenue présidente d'université que je me suis rendu compte de la réalité des inégalités femmes – hommes dans les parcours professionnels.

Là encore, je veux évoquer deux moments marquants dans mon parcours. Le président d'université auprès de qui je travaillais depuis quelques années, comme conseillère aux relations avec le monde économique, puis comme vice-présidente en charge des formations, m'encourageait à me présenter pour lui succéder. J'ai répondu négativement pendant un an, pensant que ce n'était pas pour moi, que j'aurais du mal à concilier ma vie familiale et une telle responsabilité. Ce n'est que le jour où ma sœur m'a dit « Un homme ne se poserait pas la question ! » que je me suis décidée. C'est donc plus ma propre autocensure que j'ai alors surmontée. Ensuite élue présidente, j'ai dû faire mes preuves avant de gagner la confiance de nos partenaires. Le président de la région par exemple m'avait soutenue, mais ce n'est qu'un an après mon élection qu'il a rendu hommage publiquement à mon action. Un homme a un capital confiance dès son élection. Une femme doit faire ses preuves.

Aujourd'hui, vous présidez l'Association des femmes dirigeantes de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (AFDESRI, voir encadré p. 19), qu'est-ce qui vous a convaincue d'accepter cette responsabilité ?

S.B. L'AFDESRI a été créée fin 2014 par 7 femmes, présidentes, rectrices, directrices de grandes écoles... C'est Brigitte Plateau, aujourd'hui DGESIP (directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle), qui en a pris l'initiative. Suite aux élections à la présidence des universités, le nombre de femmes élues

venait de baisser (en 2018, il n'y a toujours que 12 % de femmes présidentes d'université). Aucune association de femmes n'existait en France dans ce domaine, alors que c'était le cas au niveau international. Depuis sa création il y a peu, notre association s'est développée et j'y ai contribué avec d'autres. Elle compte aujourd'hui 150 adhérentes et adhérents, car elle est ouverte aux hommes qui souhaitent voir progresser la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Dès la création de notre association, j'ai pris la responsabilité de l'organisation de notre séminaire annuel qui réunit chaque année près de 150 personnes au ministère de l'ESRI et j'ai contribué à nouer des relations avec les associations de femmes des autres ministères de la fonction publique. En décembre 2017, je suis devenue présidente de l'association à la suite de Brigitte Plateau.

Quels sont les moyens à votre disposition et quels sont vos objectifs ? Dans quelle mesure les actions associatives et les actions institutionnelles sont-elles compatibles, complémentaires ?

S.B. Nos objectifs sont de promouvoir la place des femmes dans les fonctions à responsabilité dans l'ESRI, sous quelque forme que ce soit. C'est d'abord en créant des moments d'échanges, qui aident à faire connaître la réalité de la situation par la diffusion des informations statistiques et des analyses faites par des sociologues, des politistes, de grands témoins. Ces échanges, notamment lors de nos séminaires annuels, contribuent à faire prendre conscience des inégalités de parcours professionnels entre les femmes et les hommes. Les indicateurs statistiques montrent par exemple qu'au rythme où nous progressons, il faudra attendre 2080 pour atteindre l'égalité en matière de promotion pour l'accès aux fonctions de professeur des universités !

Au-delà, l'action de notre association vise à faire progresser concrètement l'égalité professionnelle. Elle promeut certains leviers auprès du ministère et auprès des acteurs de l'université et de la recherche, comme par exemple la mise en place de CRCT (congé pour re-

cherche et conversion thématique) pour permettre aux femmes de rattraper d'éventuels retards de début de carrière en préparant une HDR (habilitation à diriger les recherches).

Avec les associations de femmes des autres ministères de la fonction publique, l'AFDESRI agit aussi plus globalement en soutenant la progression de l'égalité dans la fonction publique.

Notre action est soutenue depuis 2016 par le MESRI dans le cadre d'une convention triennale. Cela nous permet de développer des actions concrètes que le ministère encourage. Depuis 2018, notre association met ainsi en place des actions de formations : formation sur le fonctionnement de l'ESRI, formation sur les stéréotypes de genre, formation au leadership, pour aider concrètement des femmes de l'ESRI à accéder plus aisément à des responsabilités. En 2019, nous lançons une nouvelle action de mentorat pour accompagner des femmes dans leur parcours d'accès à de nouvelles responsabilités.

La convention de l'AFDESRI avec le MESRI vient d'être renouvelée pour trois ans. C'est un encouragement à poursuivre. C'est aussi une façon pour le ministère de mobiliser un levier de sa propre feuille de route pour l'égalité entre les femmes et les hommes, en particulier parce que notre action contribue à créer un vivier de femmes à haut potentiel.

Dans l'académie de Strasbourg dont j'ai la responsabilité, mon engagement associatif est aussi complémentaire à l'action institutionnelle : j'ai en effet souhaité dès 2016 que notre académie soit l'une des trois premières à s'engager dans le processus de labellisation AFNOR « égalité professionnelle entre les femmes et les hommes » et « diversité ».

Que diriez-vous à nos jeunes collègues entrant dans l'Éducation nationale ou dans l'Enseignement supérieur, aux femmes et aussi aux hommes ?

S.B. Aux femmes, je leur dirais tout simplement : osez ! Vous avez toutes les capacités pour réussir, agir, diriger. Ne vous bridez pas, ne

vous limitez pas, ne vous sous-évaluez pas, faites-vous confiance. Aux hommes, je leur dirais que notre service public de l'éducation, de l'université et de la recherche ne doit plus se passer des compétences qui sont celles des femmes. Rejoignez-nous dans ce combat pour l'égalité entre les femmes et les hommes. L'action de l'État progressera si ses dirigeants sont à l'image de la société tout entière. Ainsi agir pour la place des femmes, c'est aussi agir pour plus de mixité, à tout point de vue.

L'AFDESRI est une association loi de 1901, fondée en 2014. Elle a pour objet social : « de promouvoir, sous quelque forme que ce soit, le rôle des femmes dans les instances dirigeantes de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, de toute nature. » Chaque année, elle organise un séminaire et des formations. Depuis 2019, elle a lancé une action de mentorat et d'accompagnement des femmes. Site internet : <http://afdesri.fr>



© Philippe Devrenay/MEN

Caroline Pascal est doyenne de l'Inspection générale de l'Éducation nationale depuis 2018. Après une scolarité à l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud, une agrégation d'espagnol, une thèse de doctorat et une carrière qui la voit tour à tour enseigner à l'université, dans le second degré puis en classes préparatoires au lycée La Bruyère de Versailles, elle devient inspectrice générale en 2009. Elle a été doyenne du groupe des langues de 2013 à 2018. @carolinepascal3

Pour Caroline Pascal, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur sont plus efficaces que de nombreux autres secteurs pour la promotion des femmes aux postes de responsabilité. Il existe encore une forme d'autocensure à laquelle on peut remédier par l'encouragement et l'exemple.

La vertu de l'exemple plutôt que la discrimination positive

Vous êtes à la tête de l'Inspection générale, corps prestigieux de l'Éducation nationale, quelles sont les raisons qui vous ont conduite à présenter votre candidature à un poste d'inspectrice générale ?

Caroline Pascal. Les raisons qui m'ont conduite à me porter candidate à l'inspection générale ne sont pas le fruit d'une décision mûrie de longue date. J'ai eu une carrière très riche de professeur qui m'a permis d'enseigner à des publics divers, depuis ce qu'on appelait alors la troisième technologique jusqu'à la Khâgne et l'université, à Paris et en province. J'ai été passionnée par ce métier et continue de l'être, je n'ai jamais eu le sentiment « d'en avoir fait le tour » et si j'insiste sur la diversité des publics et des situations qui ont jalonné cette première partie de carrière, c'est avant tout pour souligner que la curiosité et la mobilité professionnelle dans ce qu'elle apporte comme nouveaux défis ont été les éléments moteurs de mes choix. C'est aussi et tout naturellement ce qui a motivé ma décision de me présenter à l'IGEN : après vingt ans d'enseignement au service de la réussite des élèves ou des étudiants, le souhait de changer de point de vue pour réfléchir aux conditions de cette réussite, à ce qui constitue l'art de transmettre, et accompagner les enseignants. L'inspection générale, par le brassage des cultures disciplinaires, par l'expertise de professionnels expérimentés, par sa forte présence sur

le terrain au contact des professeurs et des corps d'encadrement, est le creuset pour mener et porter cette réflexion en croisant les expériences de terrain, en évaluant les politiques publiques, en concevant les programmes et les ressources pédagogiques, en confrontant ces expériences et ces analyses avec les apports de la recherche.

Dans votre carrière, le fait d'être une femme est-il, à vos yeux, un atout ou une difficulté supplémentaire ?

C.P. Je ne saurais le dire, très honnêtement. Je pense que parfois, cela a pu être une difficulté, notamment quand l'arrivée d'une femme venait troubler une concurrence masculine attendue. Mais à l'inverse, à un moment où faire émerger des femmes à des postes de responsabilité est indispensable, il est indéniable que c'est aussi un atout. En réalité, je ne me suis jamais posé la question de cette façon et j'ai toujours pensé que les compétences que je pourrais faire valoir ou non l'emporteraient sur le fait que je sois une femme.

Tandis que la profession enseignante, qui s'est féminisée au fil des années dans les petites classes, demeure assez masculine aux plus hauts postes administratifs et de direction, quelles seraient, à votre avis, les mesures à prendre pour encourager les femmes dans leur parcours professionnel ?

C.P. Vous avez raison de dire « assez » masculine car je voudrais d'abord souligner que nos deux ministères de tutelle, celui de l'Éducation nationale et celui de la Jeunesse et celui de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, ne sont pas en reste sur cette question et sont même plutôt plutôt meilleurs et plus efficaces que bien d'autres secteurs de la société. La politique qui a conduit à la parité entre les recteurs, les nominations de Souâd Ayada à la tête du Conseil Supérieur des Programmes, la mienne à la tête de l'IGEN pour ne citer que ces quelques cas, montrent clairement la volonté ministérielle de donner de véritables signaux sur cette question. Or, je crois, comme enseignante, à la vertu de l'exemple, plus

encore sans doute qu'à la discrimination positive. C'est là une première réponse à votre question et le rôle des femmes qui accèdent à des postes de haut niveau dans la société, quel que soit le domaine, est essentiel pour illustrer, naturellement, sans militantisme ou revendication, que c'est possible.

Cela n'est pas exclusif, bien sûr, d'une politique volontariste, nécessaire aussi. La Secrétaire générale des deux ministères, Marie-Anne Lévêque, une femme elle aussi, travaille avec la DGRH à ce que ce souci de parité au plus haut niveau soit partagé par tous. La création de la Mission pour la Politique de l'Encadrement Supérieur au sein du ministère en 2015 est une réponse institutionnelle à cette volonté de créer un vivier favorisant, entre autres, la mixité. Là encore, il ne s'agit pas véritablement de discrimination positive mais d'une politique volontaire de détection et de conviction pour repérer et encourager les talents, notamment féminins, à émerger. La « RH de proximité » expérimentée cette année dans plusieurs académies a aussi pour mission de travailler au plus près des enseignants pour répondre aux souhaits d'évolution de carrière, voire les stimuler. S'il est vrai que nos ministères se sont saisi tardivement des questions de mobilité professionnelle, sans doute plus prégnantes pour les générations qui entrent aujourd'hui dans le métier, les réponses mises en place depuis quelques années sont à la hauteur de l'enjeu. Elles portent tout particulièrement le message que les femmes peuvent et doivent accéder aux fonctions d'encadrement, dès lors qu'elles le souhaitent, et que le ministère les encourage à s'y présenter.

Car on ne peut nier une forme d'auto-censure qui continue d'exister chez les femmes, et notamment chez les professeurs. Si je prends un exemple que je connais bien, celui du recrutement à l'IGEN, la part des femmes candidates est très inférieure à celle des hommes. Et là aussi, je crois à l'impact d'une véritable politique volontariste, de sollicitations, pour encourager à se porter candidates celles qui auraient le profil et le parcours pour entrer à l'IGEN et qui n'osent pas ou qui simplement n'y pensent pas d'elles-mêmes. C'est en effet souvent, avant même la décision, la projection qu'elles s'interdisent. Il y a donc un travail de conviction, une vraie politique d'incitation à mener. Pour conclure, il n'y a pas pour moi de remède miracle,

simplement un travail long, volontaire et auprès des femmes elles-mêmes pour faire changer les représentations.

Quel est, à ce jour, votre meilleur souvenir professionnel ?

C.P. C'est très certainement l'expérience de la présidence des jurys de concours de recrutement enseignant. J'aime y retrouver le sentiment très fort de cohésion, d'équipe qui unit des professeurs d'université, de lycée et de collège, d'inspecteurs autour d'un même objectif et d'une même passion pour leur discipline ; on y retrouve là une vraie communauté intellectuelle. Je suis toujours surprise de l'implication et du dévouement dont font preuve les membres du jury qui ne comptent ni leurs heures ni leur fatigue et qui sont pour moi l'exemple le plus flagrant d'une profession, avant tout et dans sa très grande majorité, passionnée par son métier. C'est aussi le plaisir de retrouver une réflexion partagée autour des contenus et des enjeux de notre discipline et de contribuer par le choix des critères de recrutement à dessiner les points forts de la communauté qui va l'enseigner dans les années à venir.

Passer l'agrégation dans les années 30

« Je ne regrettais certes pas d'être une femme ; j'en tirais au contraire de grandes satisfactions. Mon éducation m'avait convaincue de l'infériorité intellectuelle de mon sexe, qu'admettaient beaucoup de mes congénères. « Une femme ne peut pas espérer passer l'agrégation à moins de cinq ou six échecs », me disait Melle Roulin qui en comptait déjà deux. Ce handicap donnait à mes réussites un éclat plus rare qu'à celles des étudiants mâles : il me suffisait de les égaler pour me sentir exceptionnelle ; en fait, je n'en avais rencontré aucun qui m'eût étonnée ; l'avenir m'était ouvert aussi largement qu'à eux : ils ne détenaient aucun avantage. Ils n'y prétendaient pas, d'ailleurs ; ils me traitaient sans condescendance, et même avec une particulière gentillesse car ils ne voyaient pas en moi un rival ; les filles étaient classées au concours selon les mêmes barèmes que les garçons, mais on les acceptait en surnombre, elles ne leur disputaient pas leurs places. C'est ainsi qu'un exposé sur Platon me valut de la part de mes condisciples – en particulier de Jean Hyppolite – des compliments que n'atténuait aucune arrière-pensée. J'étais fière d'avoir conquis leur estime. Leur bienveillance m'évita de prendre jamais cette attitude « challenge » qui m'agaça plus tard chez les femmes américaines : au départ, les hommes furent pour moi des camarades et non des adversaires. Loin de les envier, ma position, du fait qu'elle était singulière, me paraissait privilégiée. Un soir, Pradelle invita chez lui ses meilleurs amis et leurs sœurs. La mienne m'ac-

compagna. Toutes les jeunes filles se retirèrent dans la chambre de la petite Pradelle ; je demeurai avec les jeunes gens. Je ne reniais cependant pas ma féminité. Ce soir-là, nous avions apporté ma sœur et moi les plus grands soins à notre toilette. Vêtues moi de soie rouge, et elle de soie bleue, nous étions en vérité fort mal nippées, mais les autres jeunes filles ne brillaient pas non plus. J'avais croisé à Montparnasse d'élégantes beautés ; elles avaient des vies trop différentes de la mienne pour que la comparaison m'écrasât ; d'ailleurs, une fois libre, avec de l'argent en poche, rien ne m'empêcherait de les imiter.

Mémoires d'une jeune fille rangée, Paris, Gallimard, 1958

Simone de Beauvoir, lauréate de l'agrégation de philosophie en 1929



Les femmes et l'institution

Une voix féminine de l'enfance : Pauline Kergomard*

Agrégé de lettres classiques, Mickaël Bataille est, depuis 2018, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription du 1^{er} degré de Montaigu après avoir été professeur au lycée des Sables d'Olonnes et personnel de direction dans l'académie de Nantes.

Mickaël Bataille remercie Sébastien Lutz, professeur au lycée Fustel de Coulanges et membre du Bureau, pour sa collaboration à la recherche documentaire et son attentive relecture. Il dédie cet article aux maîtres et aux maîtresses des écoles maternelles.

Avec dix-huit voix, bien en avance devant ses concurrentes, Pauline Kergomard donne son nom à une nouvelle école maternelle dans la région de Nantes¹. La dernière-née d'une longue série d'écoles à porter le nom d'une femme dont nous pouvons dire, sans lui faire injure, qu'elle s'est perdue dans les brumes de la mémoire collective. Tout le monde connaît l'école maternelle, pas sa fondatrice. L'Histoire ne nous a pas légué de véritable photographie officielle de Pauline Kergomard, à une époque où, pourtant, cette technologie bouleverse le champ des possibles. Un trop petit nombre de thèses lui a été consacré, quelques articles mettent en valeur son action et ses principes pédagogiques. « C'est là tout le paradoxe Kergomard : une grande figure, mais une figure sans renom. Une pédagogue exemplaire et incontournable, mais qui n'a fait l'objet d'aucune production de connaissances suffisante pour participer au "panthéon pédagogique" de l'histoire de l'éducation par les figures² ».

Reconnaissons que cette école maternelle dont nous savons combien elle est un bijou de l'institution française a éclipsé celle qui en fut l'inspiratrice éclairée. En effet, en lieu et place des salles d'asile que la révolution industrielle du milieu du XIX^e siècle avait suscitées pour offrir un espace de protection et de première instruction aux enfants des ouvrières, Pauline Kergomard réussit à convaincre les pouvoirs

* Une version longue de cet article, comportant l'intégralité des citations et des notes, est disponible sur le site de la Société des agrégés, à la page réservée au présent ouvrage.

1. *Ouest-France*, 22 février 2018.

2. Micheline Vincent-Nkoulou, « La fabrication des figures de deux pédagogues en histoire de l'éducation : Jean-Frédéric Oberlin et Pauline Kergomard », *Carrefours de l'éducation*, 2007/2, n° 24.

publics de les réformer. Voulant offrir un cadre plus agréable que celui d'une petite caserne, loin du tumulte des salles où les enfants s'entassaient par centaines, le célèbre ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, prit alors la décision d'instituer les écoles maternelles en 1881. Le décret du 2 août de la même année donna pour mission principale à cette toute nouvelle institution d'offrir la possibilité aux enfants d'obtenir les soins nécessaires à leur développement physique, moral et intellectuel. La mission de Pauline Kergomard allait ainsi débiter pour s'achever en 1917. Par la longévité de son parcours comme par sa forte personnalité, elle appartient résolument à l'Histoire de l'éducation de notre pays. Inspectrice passionnée pédagogue, patinée par une pratique de terrain palpable à la lecture des centaines de rapports qu'elle produisit pendant sa longue carrière, elle incarna une haute figure de la pédagogie de la Troisième République, et même, nous pouvons le dire, une figure tutélaire, respectée et crainte à la fois.

Faisons le pari de ressusciter cette femme dont la vie fut consacrée aux enseignantes et à leurs jeunes élèves. À l'appui des ouvrages et de la correspondance qu'elle rédigea ainsi que des témoignages de ses proches qui la racontèrent, nous nous demanderons dans quelle mesure Pauline Kergomard reste encore, de nos jours, une voix à écouter et à méditer. Par son itinéraire personnel et professionnel, par sa participation déterminante à la naissance de l'école maternelle moderne, par son investissement à la cause des enfants en général, des filles et des femmes en particulier, il se trouve encore quelque utilité à ce que chacun d'entre nous, aujourd'hui, se penche sur le destin de cette inspectrice de légende.

Des classes de Bordeaux à la rue de Grenelle

Lorsque naquit la future inspectrice générale des écoles maternelles en 1838, l'époque, les mœurs du temps, notamment en matière d'éducation féminine, le milieu familial dans lequel elle grandit la destinaient à un avenir tout tracé : celle d'une épouse convenable et d'une mère de famille respectable. Le destin en décida autrement. Sans entrer dans les détails d'une étude psychologique qui serait

vaine en l'absence de témoignages précis, plusieurs éléments biographiques, pourtant, peuvent nous faire comprendre pourquoi la jeune Pauline embrassa la carrière qui devait devenir la sienne. Son père, Jean Reclus, instituteur puis inspecteur de l'enseignement primaire en Gironde au moment de sa naissance, révoqué pour sa foi protestante et ses amitiés monarchistes, et réintégré plus tard dans son le corps de l'inspection, en est un, nous semble-t-il, non négligeable. Plus encore peut-être que la figure paternelle, un court séjour à Orthez, chez son oncle Jacques Reclus, de 1851 à 1852, fut sans aucun doute un élément déclencheur décisif, et ce pour deux raisons. La première concerne la figure de cet homme dont les principes moraux étaient un guide si puissant qu'il n'était pas envisageable que la famille ne se mît pas à leur diapason. D'une grande droiture et d'un grand courage aussi, il n'hésita pas à refuser le traitement de l'État avec lequel il sentait sa conscience en désaccord. Dès lors, sans revenus, il vécut de dons et fit preuve d'une grande charité. Son épouse, Zéline, faisait vivre sa famille grâce aux revenus d'un pensionnat pour jeunes filles.

C'est là que Pauline découvrit « les leçons inoubliables » de cette école « sans programme, sans emploi du temps³. » Son témoignage annonce, à bien des égards, les idées pédagogiques qu'elle énoncera, plus tard, avec vigueur, celles de leçons amusantes capables de frapper les esprits enfantins, de la méfiance à l'égard de programmes scolaires trop ambitieux quand ils sont destinés à de jeunes enfants. Quoi qu'il en soit, le milieu familial incarné par les figures du père, de l'oncle et de la tante fit une impression assez forte sur l'esprit de la jeune Pauline pour qu'elle s'inscrivit, à son retour d'Orthez, à cette école qui devint plus tard l'école normale d'institutrices de la Gironde. C'est dans ce cadre qu'elle découvrit de façon plus méthodique les observations en classe auprès de maîtresses expérimentées. Même si elle trouva peu de goût aux études savantes, conditions néanmoins indispensables pour l'obtention de son examen d'institutrice, elle était toujours ravie de devoir aller en stage dans les écoles ; là, par l'observation des enfants, elle y découvrait les secrets de leur éducation, ceux de l'intuition, du mouvement et de la joie. Sans peine, elle obtint son brevet de capacité en 1856. C'était le premier acte, nécessaire entre tous, d'une carrière que personne n'imaginait être si prometteuse.

3. Propos de Pauline Kergomard rapportés par ses enfants. Cf. Geneviève Kergomard et Alain Kergomard, *Pauline Kergomard, le portrait percutant de la créatrice de la Maternelle moderne*, Rodez, Le Fil d'Ariane, 2000, 369 p.

4. Pauline Kergomard, *Le Progrès de la Côte-d'Or*, 22 décembre 1887, pages 3-4.

Venue à Paris en 1861, chez sa sœur mariée au chef de cabinet du préfet de la Seine, le célèbre baron Hausmann, Pauline côtoie le milieu aristocratique et politique parisien du Second Empire, mais aussi le cercle plus restreint des républicains. C'est parmi eux qu'elle y rencontra son futur mari Jules Duplessis Kergomard, de seize ans son aîné, qu'elle épousa, contre la volonté de son père, en 1863. D'esprit romanesque, il lui plut et excita son idéal de liberté. Un homme exilé par l'ancien pouvoir, un patriote qui avait connu la révolutionnaire italien Garibaldi! Pour couronner le tout, son mari faisait profession d'écrivain, tantôt de journaliste, tantôt de poète, dont les textes étaient mis en musique par Jacques Dufresne. Bien sûr que sa compagnie allait sortir des sentiers battus! Très vite, la jeune femme découvrit que son mari, de surcroît désargenté, cultivait peu le goût du travail, abîmé dans une sorte d'indécision et de mélancolie continues. Quelques articles dans les journaux ou des chansons ne nourrissent pas une famille! Et la sienne s'agrandit de plusieurs enfants en peu d'années.

Par la force des choses, Pauline devint véritablement l'homme de la maison, le pourvoyeur des siens, le chef de famille, dont l'activité professionnelle trépidante faisait vivre le ménage: cours particuliers tout d'abord, ouverture d'un cours privé pour jeunes filles ensuite, après la chute de Napoléon III, et direction d'une salle d'asile pour couronner ce début de carrière. Dans la foulée de ses premiers succès, et parallèlement à ses activités professionnelles principales, Pauline Kergomard s'essaya à la rédaction d'une revue pédagogique, *Mon Journal*, publiée en 1881, dont le but était de proposer aux lectrices (institutrices) des activités récréatives, dans le goût de l'époque. «Jamais on n'a pris plus de soin, écrit-elle⁴, que de notre temps, de l'instruction des enfants: jamais on n'a imaginé plus de moyens de les instruire en les intéressant et en les amusant. À peine commencent-ils à épeler que l'on met à leur portée des publications qui puissent éveiller leur jeune intelligence, exciter leur curiosité ou leur initiative et laisser dans leur mémoire quelques notions utiles. Un des meilleurs moyens d'y intéresser l'enfant n'est-ce pas de donner à ces publications une forme qui lui soit personnelle, comme celle d'un journal qui lui est adressé directement, à son nom? Sa petite personnalité en est flattée, et il n'est que plus disposé à accorder

de l'importance à ce qu'il y trouve. Tel est le cas de *Mon Journal*, publication mensuelle qui renferme des récits, des historiettes, des anecdotes instructives et amusantes, des leçons de choses, des jeux, de petits modèles de travaux manuels et, par-dessus tout, des devinettes qui ont le don de piquer l'émulation des petits lecteurs, d'autant plus que les gagnants ont droit à une récompense.» Son travail quotidien auprès des tout-petits, ses conférences pédagogiques que sa réputation lui dictait de faire, la création d'un journal à destination des enfants la firent rapidement connaître, d'autant plus que le réseau d'amitiés qu'elle s'était constitué, celui des fonctionnaires de l'État aux milieux féministes et laïques, ne fut pas un mince atout dans son ascension professionnelle naissante, mais déjà solide.

Dans l'entrelacs de ses relations, Pauline Kergomard devint l'amie du pédagogue et directeur de l'enseignement primaire Ferdinand Buisson. C'est le dernier acte de son ascension, et le plus décisif. Figure éminente de la pédagogie de la III^e République, monsieur Buisson l'incita vivement à passer le concours pour devenir déléguée générale des salles d'asile. À la suite de Marie Pape-Carpantier, elle le devint en 1879. Elle-même raconta, non sans humour, l'entrevue qu'elle avait eue avec lui: «Je lui demandai en quoi consisterait désormais mon métier: il répondit: partez chère Madame; inspectez et vous deviendrez inspectrice.» Peu après, en 1881, Jules Ferry la nomma inspectrice générale des écoles maternelles, poste qu'elle occupera jusqu'en 1917. Inspectrice des écoles maternelles! Sa voie était trouvée; pendant près de quarante ans, elle serait la grande cheville ouvrière, la célèbre pédagogue, l'infatigable inspectrice de l'école maternelle française! Dès lors s'enchaînèrent les tournées d'inspection dans toute la France.

Les années passant, sa correspondance évoque une vieille dame frileuse, «fourbue et la cervelle en capilotade⁵» après une semaine d'inspection à 70 ans, «fripée⁶» après un voyage interminable en train en 1915! Mais c'est une vieille dame qui ne veut pas renoncer à tout voir et à apporter ses conseils, parce que, dit-elle, elle appartient «aux privilégiés qui sont sur leurs pattes, travaillent de leurs doigts et même de leur cerveau à l'aurore de leur 77^e année⁷.» Pourtant ses rapports ne sont pas tendres à l'égard des salles d'asile et des écoles

5. Lettre 50 reproduite dans le livre de Geneviève et Alain Kergomard, *ibid.*

6. *Ibid.*, lettre 83.

7. *Ibid.*, lettre 78.

maternelles dont la direction s'avère négligente. À leur lecture, nous pouvons deviner le regard terrifié des maîtresses qui n'appliquent pas les bons conseils et celles qui s'en moquent ostensiblement. De manière quasi inédite, la promotion de Pauline Kergomard traduit à elle seule une petite révolution : une femme investie de fonctions officielles déterminantes traite au nom de l'administration centrale avec les maires et les préfets. Une femme devient la représentante du ministère de l'Instruction publique dans tous les actes officiels. Force est de constater que la fondation de l'école maternelle, telle qu'on la connaît, devint un levier d'ascension sociale pour des femmes énergiques, uniques gardiennes des institutions chargées de la petite enfance.

Ces considérations historiques ne servent pas uniquement de notice biographique liminaire au véritable propos que nous allons tenir, elles soulignent avant tout combien la volonté arrive à bout des difficultés, combien l'énergie intellectuelle permet à tout un chacun, à une femme en particulier à cette époque, une ascension sociale prestigieuse en accédant à la haute fonction publique. À l'instar des rares consœurs de son époque à exercer des responsabilités d'encadrement, Pauline Kergomard donna, sa vie professionnelle durant, l'image de la persévérance et de l'exemplarité. Dans un monde presque exclusivement masculin, l'autorité s'écrivait désormais au féminin.

Des salles d'asile à l'école moderne

Consciente des avantages que les salles d'asile avaient offerts aux enfants et à leurs familles, Pauline Kergomard, critique sévère, souhaita les voir évoluer sensiblement et perdre l'aspect d'une austère garderie : « Notre état social ne permet pas toujours à la mère de s'occuper de son enfant. Forcée d'aller travailler au-dehors, elle ne peut laisser son enfant seul à la maison ; elle ne peut pas davantage le laisser errer dans les rues ou sur routes, exposé à mille dangers, il faut un abri à cet enfant ; il lui faut des soins, il les a d'abord trouvés à la salle d'asile qui a, pendant une période de soixante ans, rendu d'immenses services aux familles. » En effet, le développement des premières grandes industries provoqua, nous l'avons dit plus haut, l'emploi massif d'une

main-d'œuvre bon marché, non qualifiée ; les femmes, pour les besoins du ménage, laissèrent leurs enfants, certaines, même, plus démunies encore, emmenèrent leurs enfants avec elles.

Aussi l'œuvre de madame Marie Pape-Carpantier, à Paris, celle des autres directrices en province sont-elles ressenties par les mères de famille comme une aide providentielle à leurs difficultés. Sans entrer dans l'historique précis de leur création par le pouvoir politique, ce qui dépasserait notre propos, l'objectif assigné à ces établissements charitables se place d'emblée sur le plan pédagogique et philanthropique : donner une instruction élémentaire aux enfants du peuple. « La réponse est tout entière dans l'ancien nom de ces établissements. C'étaient des salles d'asile. Les enfants étaient dans la rue, exposés au soleil qui brûle, à la pluie qui glace, à la lourde charrette qui écrase ; on a couru au plus pressé ; on les a arrachés au danger et placés en lieu sûr. Qu'importait alors qu'ils fussent bien ? Il fallait d'abord qu'ils fussent moins mal.⁸ » Un ministre du roi Louis-Philippe, Adolphe Thiers, décida, en 1833, qu'elles formeraient « le premier degré de l'enseignement élémentaire ». Une ordonnance royale du 22 décembre 1837 précisa encore qu'elles feraient la part belle à « des exercices qui comprendront nécessairement les premiers principes de l'instruction religieuse et les notions élémentaires de la lecture, de l'écriture ou du calcul verbal. » De décrets en arrêtés, les salles d'asiles, pleines à craquer d'enfants, furent confiées aux soins d'une directrice, d'institutrices et de femmes de service.

Soucieuse de mettre à profit les commencements de la recherche en matière de santé et de psychologie, Pauline Kergomard usa de ses relations pour que les salles d'asiles, dont l'appellation signifiait encore trop la charité, devinssent des écoles maternelles. Le terme est d'importance, car il traduit l'esprit dans lequel on devait y exercer. Dans l'esprit de Pauline, les écoles maternelles devaient devenir un réel lieu d'épanouissement du jeune enfant et non plus seulement un abri où il se réfugie. Il fallait aussi que cette appellation s'accompagnât d'un changement de méthode : dans des locaux à taille humaine, aménagés avec du mobilier adapté à leur morphologie, les écoles résonneraient enfin du babillage des enfants, et non du bruit sec du claquoir⁹.

8. Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 2.

9. Le claquoir : petit instrument formé de deux planchettes réunies servant à donner un signal. Son emploi était réglé par les instructions officielles qui le mentionnent au même titre que le sifflet, au profit duquel il fut abandonné : « *claquoir et sifflet sont compris nécessairement dans le matériel d'enseignement de l'école maternelle* » (Loi du 16 juin 1881. Titre II, Article 27). Pourtant, Pauline Kergomard condamna sa pratique : « La salle d'asile dès le début encombrée par un trop grand nombre d'enfants les a enrégimentés ; elle les a casernés par centaines dans d'immenses salles où les croisées s'arrêtaient à deux mètres du sol comme dans une prison ; elle les a fait marcher tous soudés les uns contre les autres par les épaules en longues chaînes (...) comme des forçats ; elle les a alignés les uns contre les autres sur les marches de gradins ou sur des bancs rivés au sol ; elle les a fait se lever tous ensemble au claquoir ; elle les a fait se moucher tous ensemble au claquoir, elle les a fait compter, réciter, répondre tous ensemble et toujours au claquoir. Privé de la liberté de ses mouvements, l'enfant n'a plus eu à l'école, ni originalité, ni personnalité ; chacun n'a plus été que l'un des anneaux de la chaîne ou l'un des

rouages de la machine inconsciente. » Pauline Kergomard, *Les Écoles Maternelles de 1837 jusqu'en 1910, aperçu rapide*, Paris, Nathan, 1910.

10. Pauline Kergomard citée par Élise Terdjman dans « Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). », *Communications*, 1992, numéro 54, p.135.

11. Frédéric Fröbel (1782-1852) pédagogue allemand. « L'enfant bouge et s'occupe. Il s'occupe à jouer. Le jeu, c'est le travail des enfants. Tous les éducateurs dignes de ce nom l'ont affirmé. C'est le titre de gloire de Froebel (sic). » Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 8. Marie Pape-Carpantier, alors directrice de l'École normale des salles d'asile à partir de 1848, préconisait déjà les jeux comme méthode d'apprentissage.

Sans pour autant déconsidérer les premiers rudiments de la scolarité, ceux de la lecture, de l'écriture et du calcul avant 6 ans, ce que certains appelleraient une primarisation de l'enseignement maternel, Pauline Kergomard condamna une forme de dressage artificiel des enfants devant le savoir. On encombrait trop leur esprit d'un tas de connaissances superflues à leur âge ! Leur esprit ne pouvait les assimiler convenablement. « En ce qui concerne l'éducation intellectuelle des enfants de deux à six ans, l'ambition des maîtresses devrait consister à leur enseigner à observer, à écouter, à parler. Les idées pénétreraient dans les jeunes esprits par les yeux et par les oreilles, et les mots se graveraient dans la mémoire. C'est ainsi que se développent intellectuellement les enfants élevés par leur mère, et, jusqu'ici, l'on n'a pas trouvé mieux que les procédés maternels.¹⁰ » C'était reconnaître les vertus d'une éducation négative qui refuse toute forme de leçons abstraites prématurées au profit de leçons appuyées sur l'observation et la déduction des faits observés. En définitive, c'était promouvoir une éducation fondée sur l'écoute des besoins de l'enfant, ceux de la curiosité, de l'étonnement et de la découverte. Montaigne et Rousseau auraient sans doute applaudi ; encore s'adressaient-ils à un enfant solitaire, éduqué dans le cadre d'un préceptorat. Pauline Kergomard, quant à elle, travaillait pour la multitude.

Bien en avance sur les méthodes pédagogiques de son temps, Pauline Kergomard faisait le pari de l'intelligence en éveil. La leçon s'appuyait sur le réel, sur le quotidien des enfants, et non pas sur des images cartonnées que les maîtresses commentaient, une baguette à la main. La leçon de choses devenait incarnée et le point d'appui d'un dialogue, d'une causerie simple et vivante entre l'enseignante et son jeune public.

À côté de vraies leçons de choses, le jeu concrétise également une avancée pédagogique importante que Pauline Kergomard souhaita voir généraliser à toutes les écoles maternelles. Avant même le docteur pédagogue Maria Montessori, en Italie, elle souligna avec insistance combien « le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ? » Fidèle aux idées du pédagogue allemand Frédéric Fröbel¹¹, elle chercha à

tout prix à convaincre les directrices de mettre à l'honneur cet indispensable pilier de sa pédagogie : « Ainsi, l'école maternelle organisée d'après les règles de la pédagogie rationnelle doit mettre les jeux en tête de son programme (...) Car, après la cantine, après le vestiaire, l'indispensable, ce sont les jouets ; vous suivez bien la gradation : la nourriture et la chaleur, puis la dignité, puis la joie.¹² » Le jeu devient le véhicule de l'apprentissage et le révélateur, chez l'enfant, de sa découverte de lui, des autres et du monde. Unaniment reconnu comme un puissant levier du développement cognitif et social, au sens traditionnel, où l'on doit apprendre sérieusement. Pauline Kergomard le considérait comme une source importante de situations d'apprentissage, car l'enfant expérimente. « Et les cubes ! écrite elle, mais quand on en a, on en a trop peu, et le plus souvent on s'en sert mal : on les donne aux grands, et on les emploie à faire des leçons de géométrie ; on ne les donne jamais aux petits ; parfois ceux-ci sont admis à l'honneur de regarder la directrice élever une construction quelconque ! Ce n'est pas cela du tout, du tout, du tout ! Ce que l'enfant veut, c'est faire usage de ses doigts, c'est mettre en œuvre sa petite initiative ; il veut imiter, il veut inventer, et puis il veut, sa construction faite, l'ébranler, la renverser.¹³ »

Enfin, dans le souci d'adapter l'école aux besoins naturels des petits, l'hygiène fut une autre préoccupation de Pauline Kergomard. Nous dirions même une préoccupation constante à une époque où, sous l'effet des avancées scientifiques, celles de Louis Pasteur, les mentalités se transforment avec peine. La société, peu à peu, se pénètre des bienfaits de la vaccination. Alors, devant la persistance des problèmes liés à l'hygiène dans les milieux populaires, mais aussi en butte à la négligence des institutrices et directrices d'école comme le notent ses rapports d'inspection¹⁴, Pauline Kergomard milita inlassablement pour que l'on mît en application les règles élémentaires de la propreté : ses conseils pratiques commencent par les soins du corps tout entier, par l'aération des locaux afin que les enfants reçoivent du soleil, de la lumière bienfaisante, ce qui manquait aux anciennes salles d'asile dont les fenêtres en hauteur ne permettaient pas vraiment un bain de lumière aux enfants, enfin par la pratique régulière d'activités sportives. À côté du jeu et des travaux manuels,

12. Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 6.

13. Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 6.

14. Rapport d'inspection sur les salles d'asile des académies de Toulouse et de Grenoble : « quelques salles d'asile possèdent un lavabo approprié aux besoins d'une population enfantine considérable ; je n'ai guère vu que de petites fontaines, le plus souvent à sec. En somme, les ablutions réglementaires, quand elles ne sont pas absolument négligées, sont presque toujours mal faites. Les enfants s'essuient avec leur mouchoir, de propreté plus que douteuse, et le remettent tout mouillé dans leur poche. » Geneviève et Alain Kergomard, *op. cit.*

les programmes qu'elle rédigea mirent à l'honneur la gymnastique, activité essentielle pour découpler les petits corps rachitiques. Mais, surtout, pour elle, propreté et dignité allaient de pair, elles font partie du respect de soi-même, de même que la tenue vestimentaire et la décence, car « le corps est la maison de l'esprit ». Lorsqu'elle parlait de l'inspection matinale de chaque enfant, elle demandait que la directrice le fit « avec tact et délicatesse. » Elle savait qu'il existe des mères qui pouvaient être défaillantes pour différentes raisons sociales ou individuelles. Elle voulait signifier que ce n'était pas l'enseignement qui primait dans la démarche éducative de la directrice, c'était surtout les devoirs élémentaires du respect que chacun devait à son corps. Les soins du corps et ceux de l'esprit sont indissociables.

En somme, les quelques principes éducatifs de l'école maternelle que nous avons mis en lumière, tels que les conçoit Pauline Kergomard et tels qu'elle les popularise au gré de ses conférences pédagogiques, sont un moyen d'éveil et d'émancipation des enfants, de lutte contre l'ignorance et la pauvreté. Elle avait compris combien les premières années sont décisives dans le développement émotionnel et psychique de l'enfant, combien les premiers apprentissages demeurent les fondations sur lesquels les suivants viendront se poser sans crainte de s'écrouler, combien enfin le développement moral du tout-petit fera éclore l'adulte conscient de ses droits et de ses devoirs dans la société future. C'est dans ce cadre aussi que l'inspectrice générale reconnaissait à l'éducation maternelle les vertus d'une union harmonieuse des deux natures, filles et garçons, aisés et modestes.

De la coéducation à l'engagement en faveur des femmes

Notre inspectrice générale demandait à la naissante école maternelle d'être un lieu de brassage des différentes couches sociales, même si elle savait que les enfants allaient dans l'école de leur quartier ou de leur village et qu'ils n'y côtoyaient souvent que les autres enfants de leur milieu. C'est pourquoi elle demandait aux institutrices de bien connaître les enfants qui leur étaient confiés : « Le milieu dans lequel l'enfant vit ne regarderait pas l'éducateur ! Quelle hérésie ! On pourrait exiger de lui qu'il se privât bénévolement de cette lumière indis-

pensable ! Mais c'est comme si l'on taxait d'indiscrétion le médecin qui, pour la sûreté de son diagnostic, s'informe du tempérament des ascendants de son malade !¹⁵ » Pour bien éduquer un enfant, il était essentiel de connaître le milieu dans lequel il vivait pour adapter son langage, son comportement et ses principes pédagogiques au mieux. C'est dire déjà, bien en avance sur son temps, non seulement tout l'enjeu d'une pédagogie différenciée, celle qui écoute les besoins de chaque enfant, mais aussi les prémices d'une relation indispensable avec les familles. « Le but à atteindre, en tenant compte des diversités du tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, ce n'est pas de les faire tous parvenir à tel ou tel degré de savoir en lecture, en écriture, en calcul c'est qu'ils sachent bien le peu qu'ils sauront. » Fidèle aux principes de Francis Bacon, Pauline Kergomard considérait qu'il n'y avait pas de déterminisme insurmontable : tous les enfants sont capables d'être élevés à la position d'adulte pour peu qu'on les écoute et qu'on les aide à le devenir : « si nous voulons que les enfants aiment le chant, faisons-les chanter ! » écrit-elle avec un ton de missionnaire.

Au cours de ses tournées d'inspection, Pauline Kergomard eut à lutter longtemps pour obtenir la suppression de la cloison des salles d'asile ou des écoles qui séparait les deux sexes : « Puisque l'on dit : écoles maternelles, se plaît-elle à répéter, tous les enfants ne sont-ils pas frères et sœurs ? Ne doivent-ils pas être élevés ensemble ? Et on les sépare ! L'école commet un crime (...) À l'école maternelle, dit-elle souvent – et sur ce point ces paroles ont été comprises – la direction doit agir et parler non pas comme ayant sous sa direction des garçons et des filles, mais simplement des enfants.¹⁶ » Aujourd'hui la mixité dans les écoles est une réalité des plus banales, mais il nous faut nous replonger dans l'atmosphère de cette époque pour comprendre combien ce que l'on appelait alors la coéducation n'allait pas de soi. En 1886, en qualité de membre du Conseil supérieur de l'Instruction Publique, elle assista au congrès officiel des femmes. Ayant à son actif une centaine d'inspections consacrées aux salles d'asile, elle fut sensible à la cause des femmes et à leur éducation et montra avec insistance l'intérêt non seulement de remplacer progressivement les religieuses par des maîtresses laïques, mais aussi mettre à l'honneur la nouvelle pédagogie qu'elle initiait par les programmes et ses confé-

15. Pauline Kergomard citée par Élise Terjman, *ibid.*

16. Pauline Kergomard citée dans Charles Charrier et Suzanne Herbinière-Lebert, *La pédagogie vécue à l'école des petits*, Paris, Fernand Nathan, 1966.

17. Il voulait donner aux enfants des familles pauvres notamment, une éducation complète qui développe aussi bien leur corps et leurs sens par la pratique sportive et l'apprentissage manuel, qu'à leur intelligence et leur sensibilité par pratique de la musique et du dessin. En raison du parcours personnel de Paul Robin, le programme d'enseignement qui y était délivré revêtait un caractère athée et internationaliste.

rences à l'école maternelle. Un peu plus tard, en décembre 1897, le nouveau journal, *La Fronde*, fondé par Marguerite Durand, qui deviendra jusqu'en 1905 le supplément du journal anticlérical *L'Action* fit paraître régulièrement des articles signés de la plume de Pauline Kergomard. Elle continuait à y défendre les idées de coéducation au sein des écoles maternelles, notamment dans l'établissement de Cempuis. En effet, pendant plusieurs années, Paul Robin, son directeur aux idées libertaires issues de la Commune (1871), avait promu, entre autres¹⁷, la mixité des cours et l'égalité entre les enseignants et les enseignantes. Le combat ne fut pas sans âpreté, les esprits de son temps, cléricaux et laïcs d'ailleurs, étaient encore réticents à ce qu'un changement d'attitude prît le pas sur des habitudes bien ancrées. Pauline Kergomard, quant à elle, défendit l'école de Cempuis et réussit à proposer un vœu sur la coéducation qui fut adopté. Mais la résolution finale se contenta de préconiser l'école mixte « autant que possible ». Par son action militante, les écoles maternelles, peu à peu, accueillirent et formèrent ensemble tous les enfants. Il suffit de regarder les tableaux et les photographies de l'époque pour s'en convaincre : petites filles et petits garçons se côtoient sur les bancs de l'école.

Le militantisme en faveur de la coéducation des sexes conduit Pauline Kergomard à développer aussi des thèses féministes. Incontestablement, par son métier d'inspectrice parfois encore contesté, Pauline Kergomard était une féministe convaincue, non pas à l'image des suffragettes anglaises dont les actions faisaient les gorges chaudes de la presse de l'époque en réclamant le droit de vote pour les femmes, mais plutôt à l'image d'une égalité des droits dans le couple ; sa propre expérience de femme mariée ? Acrimonie de certains de ses collègues masculins ? Sans doute tous ces éléments conjugués. Plus raisonnablement, sur le terrain professionnel qu'elle connaissait, elle fit de l'école maternelle le tremplin d'une première égalité entre filles et garçons. Il suffit pour s'en persuader de lire les nombreux passages de ses écrits dans lesquels elle prône l'égalité des deux natures : « Garçons et filles ne font-ils pas en classe les mêmes exercices, sans que l'on ait pu donner la palme à l'un ou à l'autre sexe ? Qui apprend le plus vite à compter, à lire ? À soins égaux, l'égalité intellectuelle est indiscutable (...) De quel côté y a-t-il plus

d'obéissance, d'entêtement, de gourmandise, de docilité, de sobriété, de sincérité ? L'égalité morale n'est pas moins réelle que l'égalité intellectuelle. L'égalité existe donc ; il faut l'entretenir.¹⁸ » Elle expose : « Sans doute, les femmes sont en général timides sur le terrain des idées, parce que c'est un domaine qui leur a été longtemps interdit d'explorer ; leur timidité est la conséquence de l'éducation qu'elles ont reçue, et qui est en opposition absolue avec les principes égalitaires. Mais les institutrices, je parle surtout de celles qui exercent depuis dix ans, se sont trouvées dans une situation exceptionnelle, propre à y incliner leurs esprits et leurs consciences, puisqu'elles ont été admises les premières à l'égalité intellectuelle. Les écoles normales où elles ont fait leurs études ont identiquement les mêmes programmes que les écoles normales d'instituteurs ; tous les examens qu'elles ont passés, depuis le certificat d'études primaires, tous ceux qu'elles passeront jusqu'au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales, sont les mêmes aussi. Les mêmes choses s'enseignent dans les écoles primaires des deux sexes, il faudrait vraiment que le corps enseignant féminin fût réfractaire à toute logique pour se croire d'une essence intellectuelle inférieure.¹⁹ »

Les années passant, Pauline Kergomard estima que les femmes étaient les plus compétentes pour éduquer la jeunesse des petites écoles. Les inviter à rompre avec des habitudes nuancées de sexisme (punir un garçon en l'envoyant sur le banc des filles ; dire d'un garçon pusillanime qu'il est une fille) était une forme de résistance aussi à la pression masculine des inspecteurs qui régnaient en maîtres absolus sur l'enseignement des classes primaires. D'ailleurs, la circulaire du 5 mars 1910 invitait les conseils généraux à financer plutôt des postes d'institutrices en classes maternelles, car on ne saurait « remplacer efficacement les femmes, particulièrement désignées par leurs titres et leur expérience pour s'occuper de tout ce qui concerne l'hygiène et l'éducation de la première enfance. »

Et même dans sa propre vie, nous pourrions ajouter que Pauline Kergomard conformait ses actes à ses principes. Son opposition à un père hostile à son mariage avec un homme libre et rêveur en est un exemple, son parcours professionnel un autre, ô combien éloquent. Par ailleurs, pressée par ses amitiés féministes, celle de madame

18. Pauline Kergomard, par Charles Charrier et Suzanne Herbinière-Lebert, *ibid.*

19. Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 2.

20. Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 2.

21. Paul Lapie, discours funèbre, cité *in extenso* dans *Pauline Kergomard, le portrait percutant de la créatrice de la Maternelle moderne* de Geneviève et Alain Kergomard, *ibid.*

Caroline-Françoise de Barrau sans doute, elle proposa son nom au Conseil supérieur de l'Instruction Publique et fut élue le 25 décembre 1886, ce qui provoqua une tempête. Quoi, une femme! Une des premières femmes nommées officiers de la Légion d'honneur et chargées de remplacer le ministre à des cérémonies scolaires! « Et que l'on ne dise pas que ma thèse conduit au bouleversement de la société ; il ne s'agit pas ici de réclamer pour la femme l'admission à toutes les fonctions occupées aujourd'hui par les hommes, de lui faire abandonner et dédaigner des devoirs dont l'accomplissement est son honneur et sa joie ; il s'agit simplement de proclamer une vérité dont dépend le progrès moral de l'humanité. Cette vérité, je la répète en terminant : une âme d'homme et une âme de femme sont deux âmes absolument identiques. Ce qui élève l'une élève l'autre. Ce qui avilit l'une avilit l'autre. Il ne saurait y avoir deux morales : l'une à l'usage du sexe masculin, l'autre à l'usage du sexe féminin. Les directrices d'écoles maternelles doivent semer cette idée dans les âmes de leurs petits élèves ; les instituteurs et les institutrices doivent l'entretenir et la développer.²⁰ »

D'ailleurs à sa mort, les hommes, parmi les plus illustres de son temps, s'inclinèrent sans sourciller devant son tombeau. Il ne fut même plus question de funérailles privées, ce à quoi on avait pensé dans un premier temps, mais de funérailles publiques. Ce fut monsieur Paul Lapie, recteur d'académie et directeur de l'enseignement primaire, qui fut chargé de l'éloge funèbre et la lecture complète de son discours lève toutes les ambiguïtés qui auraient pu planer sur la considération immense dont Pauline Kergomard jouissait auprès de ses collègues masculins : « Indéfiniment se succéderont dans nos écoles maternelles des générations d'enfant qui grâce à elle, grâce à sa doctrine bienfaisante, auront plus de santé et plus de vigueur, plus de curiosité et plus de droiture, plus de liberté et plus de joie.²¹ » C'est dire toute la reconnaissance et l'estime que la République et ses plus hauts représentants avaient tenues à témoigner officiellement à celle que les institutrices et les enfants considéraient depuis longtemps comme la fondatrice de l'école maternelle moderne.

Au terme de notre étude, avons-nous réussi le pari de faire revivre, quelques instants, la personnalité de Pauline Kergomard? Emboîtant

le pas à des prédécesseurs illustres, c'était notre modeste contribution à lire ou relire ses écrits injustement oubliés. Son action militante fut indiscutable, pour ne pas dire primordiale, dans l'installation de la jeune école maternelle et sa pérennisation au sein d'un nouveau système éducatif, obligatoire et laïc, promu en 1880. Participant aux idées que son siècle avait déjà semées à travers l'action d'éducatrices réputées comme Marie Pape-Carpantier, elle sut mettre en place avec l'aide précieuse des hommes de sa génération, le ministre Jules Ferry et le pédagogue Ferdinand Buisson, les fondations sur lesquelles notre école maternelle contemporaine s'appuie encore : une école mixte qui développe et stimule les compétences cognitives et affectives des enfants; une école qui fait apprendre par le jeu et l'observation ; une école qui pense l'organisation de salles de classe accueillantes au service des jeunes enfants ; une école enfin qui porte haut les vertus des institutrices maternelles.

À coup sûr, sa pensée reste empreinte d'une étonnante modernité. Les pratiques pédagogiques des professeurs des écoles qui enseignent actuellement dans les classes du cycle 1 font écho aux principes que Pauline Kergomard défendit ses inspections et ses conférences, sans que chacun en ait bien conscience. Pour elle, jadis, et pour nous, aujourd'hui, le but de l'éducation est de rendre « fort, intelligent, bon et beau²². » C'est toujours, nous semble-t-il, pour le voir dans les écoles de notre circonscription, l'ambition revendiquée des maîtres et des maîtresses.

22. Pauline Kergomard, *ibid.*, chapitre 7.

Inès Salas est ancienne élève de l'École normale supérieure de Lyon, agrégée de lettres modernes. Elle a enseigné à la Nouvelle-Orléans (université Tulane), en Turquie (enseignements secondaire et supérieur) et dans les académies de Versailles et Créteil en sections internationales.

Depuis quelques années, naissent des interrogations sur la place réservée aux femmes dans l'Histoire et, plus particulièrement, dans l'Histoire littéraire. Marronnier médiatique revenant au moment de la parution des programmes ou question essentielle révélatrice du regard portée sur les femmes?

Quelle place pour les femmes auteures dans les programmes d'études, de concours et d'examens ?

Dans une France, valorisant la notion d'universel et dont la recherche en littérature a longtemps été centrée autour d'approches méthodologiques (structuralisme, post-structuralisme), la question de la place des auteures dans les programmes de concours et d'examens semble à beaucoup non pertinente quand elle n'est pas considérée comme un énième marronnier. Elle dérange un peu, sans toutefois risquer de perturber une certaine idée de la littérature et des classiques dont les manuels scolaires depuis les « Lagarde et Michard » jusqu'à aujourd'hui font état.

1. Spécialiste de littérature du XIX^e siècle et auteure de l'ouvrage *Des femmes en littérature*, Paris, Belin, 2010, 331 pages.

Pourtant, la part infime réservée aux écrivaines dans les programmes de lettres destinés à la formation des élèves et des enseignants – manuels de collège et de lycée, concours des ENS, et agrégation de lettres – à l'heure d'une conscience paritaire, questionne. De quels chiffres, de quelles études disposons-nous pour établir ce constat et l'étayer? Comment expliquer cette absence et les résistances universitaires et éditoriales qu'elle suscite? Qu'est-ce que cela nous dit de notre rapport à l'histoire littéraire? Faudrait-il la réécrire?

Constats : des auteures absentes des référentiels et des programmes

Le vide des référentiels

Selon Martine Reid, professeure de littérature à l'Université Lille 3¹, et auteure d'un livre référence sur le sujet *Des femmes en littérature*, les femmes représentent environ 10 % des écrivains au XVIII^e siècle,

2. Observatoire du dépôt légal, reflet de l'édition contemporaine, données 2015, Paris, Bibliothèque Nationale de France.
Url : http://www.bnf.fr/documents/dl_observatoire_2015.pdf

3. Martine Reid, « Introduction », p.5 in *Des femmes en littérature*, Paris, Belin, 2010.

4. Professeur émérite d'histoire contemporaine, université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Spécialiste de l'histoire de l'édition, du livre et de la lecture.

5. Entretien du 11 décembre 2018.

20 % au XIX^e, leur nombre ne cessant d'augmenter au XX^e pour constituer aujourd'hui, selon les données établies par l'Observatoire du dépôt légal², 37 % des auteurs publiés et jusqu'à 43 % pour ce qui est de la fiction romanesque. La part des auteures femmes demeure néanmoins extrêmement minoritaire dans le canon littéraire tel qu'il est établi par les histoires littéraires, la Bibliothèque de la Pléiade, et de fait tel qu'il est repris dans les programmes scolaires ainsi que de concours et d'examens.

Penchons-nous donc, plus précisément, sur ces chiffres qui révèlent une disproportion incroyable entre les femmes qui ont effectivement écrit et dont les productions sont recensées au dépôt légal, et leur inscription dans des référentiels faisant autorité. Le terme d'« autorité » n'est ici pas anodin, puisque ce sont bien ces outils qui permettent d'instituer l'écrivain·e / écrivain·e en *autoritas*, « auteur·e » et en future référence.

Commençons par la *Bibliothèque de la Pléiade*, créée en 1923, qui constitue un référentiel en France et à l'étranger de l'excellence littéraire, permettant aux auteurs qui y appartiennent d'accéder à la consécration puis à la « panthéonisation » pour reprendre une formule courue. Bien que « la production continue d'écrits de femmes depuis le Moyen-Âge constitue l'une des singularités de la littérature de langue française » et qu'elle soit « sans équivalent dans les autres littératures européennes »³, pour reprendre l'analyse de Martine Reid dans son introduction de *Femmes en littérature*, les femmes ne trouvent que très modestement et très tardivement leur place dans la célèbre collection de la NRF. Jean-Yves Mollier, professeur émérite d'Histoire contemporaine⁴, souligne et précise ce point dans un entretien⁵ que nous avons eu avec lui :

« Sur six cent quatorze volumes parus en soixante-cinq ans, on ne compte que onze femmes. Il faut attendre le n° 95 de la collection pour voir apparaître la première femme auteure : Madame de Sévigné ! Et près de cent volumes plus tard, pour qu'une autre femme soit intégrée avec le n° 215, George Sand, qui n'aura cependant pas d'œuvres complètes ; puis la série des 300 pour que plusieurs femmes s'ajoutent à la collection avec Yourcenar, Colette, Sarraute et Austen ; enfin celle des 500 avec Brontë, Mme de la Fayette, Woolf, Duras et Sainte Thérèse d'Avila ».

De façon plus générale, toutes les institutions (Académie française, Académie Goncourt) ou Prix littéraires (Nobel et Prix nationaux – Goncourt, Fémina, Renaudot etc) qui permettraient ou auraient permis aux femmes auteures d'atteindre pleinement à la notoriété et surtout à la postérité, et donc d'entrer dans notre patrimoine, marginalisent les auteures et ce jusqu'à aujourd'hui, comme le souligne une étude de 2013 du Centre Hubertine Auclert (centre francilien de ressources pour l'égalité femmes hommes), consacrée aux Manuels de français de Seconde⁶ :

« Aujourd'hui encore, elles [les femmes] sont exclues des canons littéraires et peinent toujours à être reconnues à l'Académie Française, à l'Académie Goncourt (9 % de femmes) et jusque dans l'attribution des prix littéraires. D'après une analyse de l'Observatoire des inégalités, il a été relevé que "Au total, sur 648 prix littéraires décernés depuis le début du XX^e siècle, 16 % ont été attribués à des écrivaines" »⁷

Aussi, dans cette droite ligne, les manuels scolaires de lettres qui adoucent par la sélection d'extraits ou d'ouvrages qu'ils proposent les auteurs en classiques, au sens originel de « lus en classe » et par extension d'« incontournables », font-ils une part qui frise le minuscule aux auteures femmes (3,7%), comme l'a montré cette même étude : « Les femmes auteures (3,7 %) et artistes (6,7 %) sont très peu citées par rapport à leurs homologues masculins (96,3 % et 93,3 %). Le plus frappant est le nombre d'occurrences de femmes philosophes (0,7 %) : en effet des femmes philosophes ont été citées uniquement 5 fois dans l'ensemble des manuels (695 fois pour les hommes philosophes). Parmi les personnalités historiques et spécialisées (science, sport, critique littéraire, sciences humaines etc.), les femmes ne sont que 15,5 % »⁸

On soulignera également que, quand les manuels évoquent la place des femmes en littérature, ce n'est jamais pour rappeler les rôles importants qu'elles ont pu tenir dans la diffusion de certains mouvements – nous pensons par exemple à l'importance des Salons au temps des Lumières ; ni, afin de prévenir le fait trop longtemps induit que les femmes n'auraient pas de « talent » ou produiraient des œuvres de qualité médiocre, pour mettre en exergue les conditions socio-économiques et les difficultés présidant à l'exercice de leur art. De même, bien des femmes auteures, lorsqu'elles sont citées le sont

6. P.17 « Les Manuels de Français se conjuguent au masculin, la représentation des femmes dans les manuels de Français de Seconde »
Url : https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/etude-2013-francais-cha-web_1.pdf.

7. Voir à ce propos, l'excellent article d'Hélène Combis, paru sur le site internet de France Culture : « Prix littéraires : "C'est l'homme blanc quinquagénaire qui règne en maître dans les jurys" »
Url : <https://www.franceculture.fr/litterature/prix-litteraires-cest-le-male-blanc-quinquenaire-qui-regne-en-maitre-dans-les-jurys>.

8. P.15, *ibid.*

9. p.9, *ibid.*10. *ibid.*

souvent en référence à un homologue masculin, dont elles seraient l'« amante », l'« épouse », la « confidente ». L'étude du centre Auclert précise bien ce point :

« (...) dans la biographie de Flaubert, Louise Colet est présentée comme sa confidente sans mentionner qu'elle était avant tout une poétesse. George Sand est décrite comme l'amante de Musset dans la biographie de ce dernier sans plus de précision. Une biographie de Louis Aragon raconte l'amour qu'il témoignait à sa muse, Elsa Triolet, sans indiquer qu'elle était écrivaine. Enfin, Louise de Coligny-Châtillon est également citée comme amante d'Apollinaire et non pas comme une des premières aviatrices françaises bien qu'il y ait une photo la représentant dans un avion. »⁹

Enfin, sur les dix-sept manuels étudiés, le nombre de textes rédigés par des auteures **femmes** s'élève à peine à 5 % :

« Les textes théoriques ou littéraires écrits par des femmes sont extrêmement peu nombreux, environ 5 % de l'ensemble des textes étudiés (hors textes dans les parties exercices). Cela signifie que parmi les textes qui seront étudiés en classe, très peu ont été produits par des auteures. Les œuvres réalisées par des **femmes** ne semblent pas figurer dans les savoirs fondamentaux à acquérir. »¹⁰

Place des femmes dans les programmes d'examens (Baccalauréat de français) et de concours (ENS, Agrégation de Lettres)

Aussi, sans surprise, les textes proposés à l'écrit du Bac français sont-ils presque exclusivement le fait de plumes masculines. De 2003 à 2017, sur cinquante-et-un textes présentés aux séries générales, seuls trois étaient écrits par des **femmes** ! Et d'expérience, si cette donnée ne peut être vérifiée de façon exhaustive, nous savons que les extraits à l'étude dans les listes des fameux textes pour l'oral sont d'une même pauvreté en matière d'écrivaines. Quant au baccalauréat de littérature en Terminale littéraire, il a fallu attendre 2018 pour voir apparaître pour la première fois le nom d'une auteure, Madame de la Fayette avec *La Princesse de Montpensier*, dans le programme à l'étude. Ce choix, très audacieux, interviendra tout de même après deux pétitions, d'une élève en 2015 puis d'une enseignante, Françoise Cahen, en 2016, et à la suite d'un engagement pris par la ministre de l'époque.

Même s'ils n'ont fait l'objet d'aucun recensement officiel ou statistique, les programmes d'agrégation et de concours (ENS) sont un peu plus généreux en présence féminine, bien qu'elle demeure marginale. Des données chiffrées et méthodiquement sourcées ont cependant été proposées dans un excellent article d'Anne GE « Autrices, programmes et canons : les chiffres (1) »¹¹ sur son blog *Women and fiction blog*. Après avoir rappelé la composition traditionnelle des programmes à l'agrégation de lettres modernes et classiques (une sélection d'œuvres faisant partie du canon scolaire du Moyen-Âge à nos jours), l'auteure de cet article rappelle la chose suivante :

« En littérature française, sur 150 auteure-s, 8 étaient des **femmes** (5,3 %). En littérature comparée, sur 86 auteure-s, 5 étaient des **femmes** (5,8 %). Entre 1994 et 2018, il y a donc eu 13 **femmes** au programme de l'agrégation, sur un total de 236 auteure-s (5,5 %). Il est arrivé à plusieurs reprises que les étudiant-e-s préparant l'agrégation étudient exclusivement des œuvres écrites par des hommes (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, 2008, 2009, 2016, 2018). »

En littérature française, les écrivaines étudiées pouvant donc se compter sur les doigts d'une main (et demie) étaient les suivantes : Marie de France, Christine de Pisan, Louise Labé, Marguerite de Navarre, Madame de Sévigné, Germaine de Staël, Marguerite Duras, et Marguerite Yourcenar.

En littérature comparée, espace pourtant censé proposer une vision moins canonique de la littérature, qui plus est à l'échelle mondiale, on compte seulement Nathalie Sarraute, Anna Akhmatova, et trois Britanniques : Mary Shelley, Virginia Woolf et Sarah Kane.

Si statistiquement le nombre d'auteures est donc extrêmement faible, celles-ci font par ailleurs l'objet de sélection à un tour que l'on peut objectivement qualifier de discriminante. En effet, comme le précise l'auteure de l'article :

« Aucune de ces écrivaines n'a figuré plusieurs fois au programme, alors qu'il est fréquent qu'un même auteur soit intégré au programme (il s'agit parfois d'une autre œuvre, parfois non) : Victor Hugo a été étudié cinq fois, Shakespeare six fois dans le cadre de la littérature comparée. Cela concerne aussi des auteurs un peu moins « incontournables » comme

11. Voir <https://womenandfictionblog.wordpress.com/2016/06/18/autrices-concours-et-canon-1-les-chiffres/>

Crébillon fils en littérature française (étudié deux fois) ou Musset (étudié trois fois). »

Le même constat est fait du côté des programmes d'entrée aux ENS de 2002 à 2017 :

« Dans le programme commun, depuis 2010, on trouve une écrivaine, sur 34 auteure-s (2,9%). De même, entre 2002 et 2010, le programme de l'épreuve de tronc commun de Lyon était constitué de 34 auteure-s, dont 1 femme (2,9%) (...) Du côté des épreuves de spécialité, 2 femmes sur 32 auteure-s pour Lyon (6,25%). En épreuve de spécialité pour l'ENS de Paris, on trouve 5 femmes sur 51 auteure-s (9,80%), mais cette « sur-représentation » s'explique par la présence en 2013 d'un corpus « écriture au féminin », composé de trois femmes qui n'ont en commun que le fait d'être des femmes (Marguerite de Navarre, Madame de Sévigné et Marguerite Duras). Si l'on exclut ce « programme de rattrapage », on trouve 2 femmes pour 48 auteure-s (4,1%). »

Ces chiffres mettent en relief la claire sous-représentation numérique et symbolique des femmes dans les différents programmes d'étude. Mais, une fois ces constats posés, que comprendre et qu'en déduire ?

Absence des femmes auteures et résistances de l'École française : tentatives d'explication

Une sous-représentation des auteures liée aux conditions sociales, historiques et économiques de production de l'œuvre littéraire

Bien sûr, la moindre présence des auteures dans le paysage littéraire est une réalité, imputable en partie aux conditions sociales, historiques et économiques de production de l'œuvre littéraire.

Dans beaucoup d'esprits, cette absence vient cependant conforter une idée très ancienne, voulant que la parole, et donc l'éphémère – ce qui n'est pas destiné à passer à une postérité – soit féminin, alors que l'écriture avec ce qu'elle implique dans sa forme même de durabilité soit masculine. Non seulement les femmes n'auraient finalement pas vocation à écrire, mais elles n'auraient pas non plus, semble-t-il, la capacité à bien le faire; le fait même d'écrire ayant

longtemps été décrit selon les catégories du masculin. Il ne faut pas remonter plus loin qu'un Pascal Quignard pour lire qu'« écrire, trouver le mot, c'est éjaculer soudain »¹²...

La chose semble tellement avoir infusé dans les esprits qu'on retrouve souvent l'idée pour contrecarrer la question du genre, y compris chez les commentateurs d'aujourd'hui, que les œuvres doivent être sélectionnées en fonction du « seul intérêt littéraire », comme si les femmes ne produisaient donc que 5% des œuvres dignes d'intérêt et comme si le « génie » et sa reconnaissance étaient des absolus également accessibles, ne relevant d'aucun contexte social et historique. Or aucun manuel ou presque ne revient sur ces points afin de dissiper tout sous-entendu erroné concernant les auteures dans les imaginaires et présumés scolaires.

Virginia Woolf dans son magnifique *Lieu à soi* démontre bien pourtant dans sa fable « La petite sœur de Shakespeare » que si Shakespeare avait été une femme dans l'Angleterre du XVI^e siècle, il n'aurait pu être personne, quel que fut par ailleurs son talent ou son génie. La conclusion de sa fable est à cet égard cinglante : « Je crois que c'est, à peu de chose près, ainsi que l'histoire se serait déroulée si une femme au temps de Shakespeare avait eu le génie de Shakespeare [...]. N'importe quelle femme, née au XVI^e siècle et magnifiquement douée, serait devenue folle, se serait tuée ou aurait terminé ses jours dans quelque chaumière éloignée de tout village, mi-sorcière, mi-magicienne, objet de crainte et de dérision. »¹³

Quoi qu'il en soit, quand bien même les femmes arrivent à écrire et à faire connaître leurs œuvres de leur vivant, leur accès aux cercles de reconnaissance – prix littéraires, Académies, collections de prestige – est, comme nous l'avons vu, compliqué, et leur accès à la postérité d'autant plus, entre effacement progressif des anthologies, oubli, plagiat, réattribution fallacieuse.

Le cas de la dramaturge Catherine Bernard (1663-1712) en est un bon exemple. Auteure de poésie et de théâtre, acclamée pour sa tragédie *Brutus*, écrite à l'âge de vingt-sept ans, largement reconnue de son vivant, trois fois lauréate du prix de poésie de l'Académie, récipien-

12. Quignard, Pascal, *Le nom sur le bout de la langue*, P.O.L., Paris, 1993 ; p. 58.

13. *Un lieu à soi*, nouvelle traduction de Marie Darrieussecq, éditions 10/18, chapitre X, p. 41.

14. *Une vie, une œuvre*, « Catherine Bernard, une voix oubliée » (10 juin 2017) [Url : https://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/catherine-bernard-1663-1712-la-voix-oubliee](https://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/catherine-bernard-1663-1712-la-voix-oubliee).

15. P. 13, *Ibid.*

daire d'une pension royale, elle disparaîtra progressivement des histoires littéraires. Comme le rappelle Irène Omélianenko, dans un épisode d'« Une vie, une œuvre » qui lui a été consacré sur France Culture :

« *Bien après sa mort, en 1730 commence une querelle qui n'a pas fini de s'éteindre aujourd'hui : Voltaire, faisant jouer son propre Brutus, se voit accuser d'avoir plagié celui de Bernard. Furieux, il dénigre la pièce puis l'attribue à Fontenelle. C'est le début de l'effacement de Catherine Bernard de l'histoire littéraire jusqu'à ce qu'au XX^e siècle quelques chercheurs et chercheuses, au premier rang desquels l'italien Franco Piva, s'attachent à lui redonner une vie et une identité.* »¹⁴

Un contexte théorique et des résistances spécifiques à la France

Même si la moindre visibilité des auteurs **femmes** est un phénomène très large, un contexte théorique spécifique à la France peut expliquer les résistances de l'université et de l'École française à prendre au sérieux et tout simplement en compte cette question, ces univers étant agités par les grands débats méthodologiques et structuralistes plutôt que par les questions sociétales. Martine Reid le souligne bien dans son introduction à *Des femmes en littérature* :

« *Depuis un demi-siècle environ, le débat n'a donc guère porté, en France, sur la nature du corpus des textes à examiner mais sur la méthode à utiliser pour lire les grands auteurs. C'est sur la méthode qu'anciens et modernes se sont affrontés, bien des universitaires malgré de féconds chantiers dans le domaine de l'édition des textes notamment, se montrant peu disposés à remettre en question les approches critiques traditionnelles (essentiellement historiques et thématiques), les concours d'accès à l'enseignement secondaire se révélant peu propices, semble-t-il, à de réelles interrogations sur ce point. Silence (presque) total sur le fameux « canon littéraire », c'est-à-dire sur les auteurs et les ouvrages de référence, canon qui n'a jamais été interrogé et remis en cause. Si depuis une vingtaine d'années environ, notamment sous la houlette de deux ou trois centres de recherches très actifs, des travaux sur les **femmes** auteurs ont été effectués dans le cadre universitaire français, ils continuent de rester relativement marginaux et de rencontrer des résistances d'autant plus efficaces qu'elles demeurent implicites* »¹⁵.

Immobilisme éditorial, marginalisation universitaire, départements

consacrés aux études de genre apparus très tardivement expliquent donc les lentes évolutions en France sur cette question de la parité en littérature. Il faut y ajouter que la pensée française, dans la droite lignée de sa tradition politique, héritée de la Révolution, s'arrime à la notion d'« universel », brandie comme un paravent à l'écriture inclusive¹⁶ ou encore à une histoire littéraire qui se préoccuperait aussi des écrivaines. Longtemps, les écrivaines et penseuses elles-mêmes – telles Julia Kristeva ou encore Simone de Beauvoir – ont d'ailleurs défendu cette idée d'un génie universel qui se placerait en dehors des catégories de genre, dans une sorte de territoire asexué – monde des idées et des belles lettres où on ne serait ni homme ni femme, mais écrivain par la seule force de son génie. Cet universel n'en demeure pas moins un impensé, considéré comme un postulat *a priori* dont tout le reste – génie, canon, histoire littéraires – découlerait et qui suffirait à les justifier.

Pourtant, comme le dit Jean-Yves Mollier, non sans une pointe d'humour, « l'universel est universel du moment qu'il est masculin » et comme le souligne Toril Moi, « l'écriture féminine dans une société patriarcale n'est pas aussi « universelle » que celle des hommes »¹⁷. Aussi les écrivaines, quand elles apparaissent, se voient souvent cantonner dans les rayons des bibliothèques, les manuels scolaires ou encore les espaces de recherche au rayon des « auteures **femmes** » ou de la « littérature féminine », quand la catégorie inverse si seulement elle existait, porterait à rire.

Réécrire l'Histoire? Nouveaux outils et nouvelles grilles de lecture pour une histoire littéraire d'aujourd'hui

« L'Histoire est écrite par les vainqueurs », dit l'adage, et semble toujours devoir ou pouvoir faire l'économie de sa réécriture. Pourtant, comme le rappelle Audrey Lasserre dans son éclairant article consacré à l'histoire de la littérature française :

« (...) *Une histoire de la littérature se construit. Elle se fabrique. Lors du vaste chantier préparatoire à toute histoire de la littérature, autrices et auteurs, productions. Les **femmes** aux responsabilités et acteurs, ou encore phénomènes littéraires sont sélectionné-e-s et utilisé-e-s comme échantillons (exempla), mais également comme modèles (exemplar) d'une con-*

16. Voir la « Motion sur l'écriture dite inclusive », en date du 18 novembre 2017, de l'Association des professeurs de lettres : « Derrière de minces oripeaux linguistiques et sous couvert de féminisme s'exprime un militantisme différentialiste qui considère qu'on est femme ou homme avant d'appartenir à l'humanité. En vérité, dans bien des cas, le masculin n'est pas un genre marqué dans la langue française. La littérature de langue française, avec la grammaire qui en est solidaire, prouve qu'il n'existe qu'une humanité. »

17. Citée par Monique Reid, op. cit., p. 9

18. Audrey Lasserre, « Qu'est-ce qu'une histoire de la littérature française? » *La France des écrivains : Éclats d'un mythe (1945-2005)* [en ligne]. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2011 (généré le 03 janvier 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/psn/548>>. ISBN : 9782878547528.

19. Martine Jey, « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature », *Le français aujourd'hui*, 2004/2 (n° 145), p. 15-22. DOI : 10.3917/ifa.145.0015. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2.htm-page-15.htm>

20. Voir l'URL : <http://george2etexte.free.fr/>

ception de la littérature dite française : illustres protagonistes illustrant le propos historiographique. »¹⁸

Le premier pas serait donc d'opérer cette distance critique et de sortir d'une vision monochrome et monolithique de l'histoire littéraire française dont les programmes d'examen et de concours ne sont que le reflet, et de l'actualiser à la réalité de notre époque. Gustave Lanson le premier insistait d'ailleurs sur la nécessaire évolution et actualisation du regard sur les œuvres littéraires :

« Chaque génération se lit elle-même dans Descartes et dans Rousseau, se fait un Descartes et un Rousseau à son image et pour son besoin. Le livre, donc, est un phénomène social qui évolue »¹⁹

Un grand chantier universitaire et scolaire est encore à mener. Il reste à poursuivre de la part des historien-ne.s et des littéraires un important travail : relire le fonds littéraire en incluant davantage les genres dits mineurs dans lesquels les femmes se sont socio-historiquement plus exprimées (les journaux, les correspondances, les salons etc.) ; réattribuer leurs œuvres aux écrivaines quand elles ont été victimes de spoliation ou de plagiat ; réévaluer d'un point de vue critique des œuvres souvent ignorées ou minorées.

À nouveaux objets, nouveaux outils théoriques, pratiques et nouvelles grilles de lectures. Le grand problème auquel se heurtent en effet les enseignants de lettres, quand bien même ils souhaiteraient changer leurs corpus, est celui du manque de textes disponibles et prêts à l'étude ; et celui de l'ignorance, bien légitime car en dehors des grands noms d'auteurs femmes, essentiellement du XX^e, on a vite le sentiment de tourner en rond si l'on puise dans ses savoirs universitaires. Des outils ouverts sur cette question heureusement émergent. Le moteur de recherche *George*, le deuxième texte en est un bon exemple. Il s'agit d'« une plateforme web, conçue lors du #HackEgalitéFH, qui met à disposition des professeur-e.s (et du grand public) une base de textes écrits tant par des femmes que par des hommes, de la manière la plus exhaustive et paritaire possible. L'objectif est de donner plus de visibilité aux autrices dans les programmes scolaires, afin que les jeunes puissent s'identifier à des figures fortes, sans distinction de genre. »²⁰

Les éditeurs de manuels scolaires commencent à se saisir de cette question. Très récemment (septembre 2018), les éditions Belin en partenariat avec le Salon des Dames et les éditions des femmes – Antoinette Fouque ont ainsi fait paraître un excellent manuel à destination des élèves de collège, des cycles 3 et 4 proposant « cent textes d'écrivaines à étudier en classe »²¹. Dans l'Avant-propos, les auteures y rappellent que :

« les enseignants et enseignantes de français pourront constater que toutes les notions aux programmes du collège peuvent être étudiées, quelle que soit leur variété, à partir d'œuvres d'écrivaines (...) Il n'y a là aucune volonté de tenir les écrivains à l'écart. Contrairement aux écrivaines, ils occupent aujourd'hui presque toute la place dans les manuels scolaires. Il y a en revanche le souhait de réparer une injustice et de favoriser une approche paritaire ».²²

Un corpus paritaire est donc lentement mais sûrement en train de se constituer, dont les programmes devraient- espérons-le - bientôt être le reflet.

*

Au sein d'une Éducation nationale qui se dit préoccupée d'Égalité des chances, et d'un corps enseignant composé en lettres aux deux tiers d'enseignantes, la présence quasi résiduelle – entre 3 et 5 % - des auteures femmes dans les programmes scolaires mais aussi dans ceux d'examen (baccalauréat) et de concours (ENS et Agrégation de lettres) interroge pour ne pas dire inquiète. Cette absence est certes en partie due aux conditions sociohistoriques de production de l'œuvre littéraire pénalisant les femmes, circonstances trop peu rapportées ou expliquées dans les manuels, mais elle est aussi à attribuer à une obstination toute française qui exclut de ses réflexions, au nom de l'« universel » ou d'une certaine méthodologie, les questions paritaires.

Un autre regard enrichi de nouveaux outils est cependant aujourd'hui porté sur la nécessaire présence des écrivaines dans les programmes. C'est là rendre justice à la littérature dans ce qu'elle a de véritablement universelle, en rendant compte de la diversité des appréhensions humaines ; de ces sujets multiples, différents, singuliers qui perçoivent et racontent le monde à d'autres.

21. Djamilia Belhouchat, Céline Bizière, Michèle Idels, Christine Villeneuve, *Des femmes en littérature – 100 textes d'écrivaines à étudier en classe*, collection « Guide de l'enseignement », édition des femmes Antoinette Fouque/ Belin Éducation, Paris, 2018.

22. *Ibid*, p. 5.

Être professeure
dans les années 70

« Mais il est venu le plaisir, celui de la puissance peut-être. À nouveau, j'avais prise sur le monde, même ma solitude au milieu des quarante élèves devenait exaltante. La re-vie. À la sortie, je gambergeais de projets, sorties, bibliothèque, au clou le *Lagarde et Michard*, des textes qui leur plairont. Je me souviens du premier soir, la chaleur de septembre à peine retombée, l'impression d'avoir mon existence ouverte, éclatée, par toutes celles que j'avais rencontrées dans la journée, je revoyais des têtes encore sans nom, des airs renfrognés ou farauds, une fille enfoncée dans sa chaise, absente, tant de diversité. J'avais envie de préparer tout de suite mes cours pour le lendemain et de lire les fiches que les élèves m'avaient rendues sur leur famille, leurs goûts. En même temps une bonne fatigue, celle qui m'aurait poussée à écouter un disque avant de me plonger dans le travail, plus tard à me mettre les pieds sous la table. Comme lui. Vrai qu'on n'a pas envie d'autre chose, qu'il avait donc raison. Mais halte-là, bonjour la différence, s'asseoir, faire mimi au Bicou, lire *Le Monde*, rêves, illusions de femme saoulée par sa première journée de boulot. Sitôt arrivée, j'ai vu les talons de l'aide-ménagère. À moi le diner du Bicou et pour moi la bouffe ne viendra pas toute seule dans l'assiette. Les cours, quand l'enfant dormira. Lui, il regardera la télé. Je ne suis pas prof, je ne serai jamais prof, mais une femme-prof, nuance. Je suis entrée dans le second cycle des années d'apprentissage, les plus amères, les moins saisissables. Avoir un métier,

je l'avais assez voulu, l'étoile des siestes, des promenades au Jardin. D'un côté, les femmes au foyer, mon horreur, de l'autre, les célibataires, des existences que je me figure vides. Obligée de penser que j'avais la meilleure part. On finit par ne plus comparer sa vie à celle qu'on aurait voulue mais à celle des autres femmes. Jamais à celle des hommes, quelle idée. Et pourtant, peuvent bien partir du lycée d'un pas mesuré, digne, jusqu'à leur voiture, les collègues masculins, aller s'épanouir aux réunions syndicales, s'écouter parler et voter des motions sur les désastreuses conditions de travail, pointilleux à mort sur les limites de leur boulot, qu'un professeur n'a pas à surveiller les élèves, à corriger les punitions qu'il donne, casuistes une merveille pour ne pas en fiche une rame de plus, des habitudes d'hommes, sans doute. Moi je galope, en femme mariée mère de famille. Midi, dix-sept heures, ils voulaient discuter après le cours, pas le temps, ciao les bambinos, mon petit m'attend et je dois passer à la boucherie. Je ne serai pas la prof disponible que je croyais être, simplement fonctionner me cause déjà assez de peine, cours, courses, copies, plus rien dans le frigo. Il y a erreur Maître Jacques était une femme.

La Femme gelée, Paris, Gallimard, 1981
Annie Ernaux, lauréate de l'agrégation en 1971



Les femmes et la Société des agrégés

La Société des agrégées : trente ans de combats

La revue de la Société des agrégées, nommée *Les Agrégées*, a paru tous les trimestres pendant trente ans. Elle est le reflet de la vie de l'association et de ses combats pour la reconnaissance de l'apport des agrégées à l'enseignement secondaire, pour l'égalité des rémunérations, pour l'identité du contenu des concours masculins et féminins, pour l'attribution des mêmes fonctions aux professeurs des deux sexes.

À lire la revue des agrégées, on mesure le chemin parcouru par nos collègues qui finirent par rejoindre leurs collègues masculins en 1948, près de trente ans avant la mixité complète des concours de l'agrégation.

En 1920, la Société des agrégées est constituée lors d'une assemblée générale extraordinaire se tenant au lycée Fénelon, à Paris. Il s'agit de « donner plus de force aux revendications de l'enseignement féminin. » L'objet de l'association est calqué sur celui de l'association masculine. S'y ajoute la volonté d'unir toutes les forces de l'enseignement féminin pour porter de « justes revendications ».

Les vœux qui sont adressés, dès l'été suivant, au chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique et au directeur de l'enseignement secondaire révèlent les axes des travaux que vise la nouvelle Société :

- la représentation des professeurs féminins aux conseils universitaires,
- l'établissement de concours identiques pour le recrutement des personnels masculins et féminins afin d'améliorer la condition matérielle et morale des agrégées, de réaliser l'unification des études des garçons et des filles, de renforcer la spécialisation des femmes
- l'établissement d'une règle formelle pour l'attribution de tous les cours des établissements féminins aux femmes
- l'égalité de traitement pour les agrégées et les agrégés
- l'égalité des maxima de service hebdomadaire.

Pendant près de trente ans, jusqu'en 1948, les agrégées contribueront ainsi au chemin vers l'égalité professionnelle des femmes et des hommes. Nous vous proposons ici quelques extraits du bulletin, reflétant les préoccupations et les réflexions de nos collègues d'autrefois.

Bibliographie

Les Agrégées, bulletin trimestriel de la Société des agrégées de l'Enseignement secondaire public, 1920-1948.

Yves Verneuil, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) » in *Histoire de l'éducation*, 2007. Consultable sur internet : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1426>

LETTRE À MLE JACOTIN, NORMALIENNE

Votre succès au concours de la rue d'Ulm vous a valu, Mademoiselle, bien des tribulations. Que diable alliez-vous faire, vous femme, dans cette galère ?

L'opinion publique, spontanément, a pris votre parti. Il lui est apparu tout à coup que la logique administrative avait ses lois particulières. Par vous, elle a compris que l'*Alma Mater* aimait ses fils et ses filles d'une tendresse inégale. Son intervention opportune a forcé pour vous cette porte qu'on fermait.

Vous voilà donc, Mademoiselle, élève de l'École Normale. Vous allez partager les travaux de vos camarades. Avec eux, comme eux, vous serez agrégée de l'Université.

Avez-vous songé à ce qui va suivre ?

Vous partirez sans doute, loin des vôtres, exercer en province vos fonctions de professeur. Déjà je vous vois dans la petite ville morne où l'humble chambre meublée, seule permise à vos ressources, abrite désormais vos jeunes ans solitaires. Le contraste vous est rude entre la vie que vous quittez et celle où vous entrez : entre l'étude sereine et l'austère soumission au « métier », entre l'élan hautain de votre intelligence et la menue monnaie que vous en devez faire, jour par jour, heure par heure.

Servitude et grandeur universitaires. Loi dure, que vous subissez, non sans quelque fierté. Loi commune, pensez-vous, à vos camarades et à vous-même.

Mais vous faites bientôt d'étranges découvertes. Cette loi commune s'aggrave pour vous d'injustices toutes spéciales. Vous qui avez passé les mêmes concours, vous qui enseignez les mêmes programmes dans les mêmes classes, vous n'avez pas les mêmes droits que vos anciens camarades. Fussent-ils même les derniers de votre promotion et, comme vous-même, célibataires...

Tout d'abord un service plus chargé vous punit d'être femme. Que si vous en marquez un surcroît de fatigue, vous prouvez, vous dit-on, votre peu de résistance. Un traitement inférieur dont l'infériorité grandit avec le temps : voilà la récompense de votre effort plus lourd.

En vain, Mademoiselle, votre esprit rigoureux espère-t-il du fisc ou logique ou pitié. Le fisc, homme du monde, se garde de vous humilier. Il vous traite – soyez fière – comme tous vos camarades, et vous gratifiera d'une taxe nouvelle le jour, le jour lointain où vous aurez trente ans.

Et pour vous, tout s'éclaire. Contribuable intégrale, fonctionnaire diminuée : voilà qui rime fort bien avec agrégée. Vous riez tout d'abord de tant d'inconséquence.

Mais vous mesurez vite tout ce qu'à vous, ou vos pareilles, elle coûte de renoncements et de vie aggravée. Et votre cœur s'émeut autant que votre amour propre.

« Ah ! soupirez-vous, que n'ai-je le droit de vote ! »

Hélas ! faut-il vous dire, Mademoiselle, que l'Université, comme l'État, vous traitera en ilote ? que vous, professeur de lycée de jeunes filles, vous n'aurez droit de cité ni au Conseil Supérieur, ni au Conseil Académique ? et que, si vous vouliez absolument défendre l'enseignement secondaire, avoir des garanties professionnelles, être l'égal de vos collègues, retrouver enfin la plénitude de vos droits, vous n'auriez d'autre issue – renonçant aux prérogatives de l'agrégation – que de vous faire institutrice.

Quittez, Mademoiselle, ce visage stupéfait. Nous sommes nous, vos aînées, prophètes de malheur.

Nous vous avons, à vrai dire, préparé des jours meilleurs. Vous avez, vous, conquis l'opinion. L'opinion de ce pays n'aime plus l'injustice dès qu'elle en prend conscience.

Montrez-lui, avec nous, que votre cause, la nôtre, est celle de l'équité, celle de l'intelligence.

En ces temps où tout vacille, et même les préjugés, nul doute qu'elle ne la gagne.

Quant à moi, Mademoiselle, je garderai seulement l'amer regret d'avoir bien sottement dissipé vos illusions.

Suzanne Collette
Agrégée de l'Université

Les Agrégées n°18,
décembre 1926

En 1926, une affaire défraie la chronique, le bulletin *Les Agrégées* s'en fait l'écho. Mlle Jacotin est admise 2^e dans la section des sciences à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, seule jeune fille parmi les candidats masculins. Son nom, figurant sur la liste affichée le jour des résultats, disparaît pourtant mystérieusement de l'arrêté publié ensuite. Alors qu'elle demande des explications, on lui rétorque qu'il est impossible de recevoir une jeune femme dans l'École parce que les élèves garçons, internes, dorment en dortoir. Elle demande donc à être externe mais on lui répond que les nouveaux élèves sont « l'objet de brimades et de « cérémonies » peu acceptables pour une jeune fille ». Il faut qu'Edouard Herriot, ministre de l'Instruction publique, intervienne pour régler le cas. Le bulletin *Les Agrégées* reproduit alors la lettre à Mlle Jacotin de Suzanne Collette, agrégée d'allemand (1909).

À NOS COLLÈGUES

Après avoir connu quelques rudes angoisses, le Bureau a aujourd'hui la joie de pouvoir annoncer aux Agrégées une bonne nouvelle, qu'un article de presse (voir *L'Œuvre* du 13 mars) vient d'ailleurs de rendre publique. À l'unanimité, la Commission des Traitements de l'Instruction publique a décidé « l'égalité des traitements entre tous les fonctionnaires (sans distinction de sexe) ayant les mêmes titres et effectuant un travail analogue ». On nous donne l'espoir que cette décision sera entérinée par la Commission générale dite Commission Martin et qu'elle ne sera pas repoussée par le Gouvernement.

Sauf déception en dernière heure, les échelles de traitements établies par la Commission Martin seront applicables à partir du 1er janvier 1927. [...]

Espérons qu'enfin les Agrégées et avec elles les autres catégories féminines victimes de la même injustice obtiendront effectivement la place qui était tout naturellement la leur, et qu'il a fallu cependant conquérir de haute lutte.

La cause des agrégées était trop légitime pour ne pas être entendue. Elles n'oublieront pas cependant quels appuis précieux elles ont trouvés pour les soutenir dans l'ultime phase de la lutte. Au cours de sa prochaine Assemblée générale, la Société des agrégées tiendra à apporter publiquement à ceux qui ont généreusement défendu le personnel féminin le témoignage de sa gratitude.

Noblesse oblige. L'Enseignement secondaire féminin, qui certes n'était pas inférieur à sa tâche alors que l'Université le traitait encore en parent pauvre, prendra d'autant plus à cœur la mission qui lui est confiée qu'il aura le sentiment de l'exercer dans des conditions plus équitables. Nous avons toujours envisagé le principe d'égalité dans toutes ses conséquences, soit qu'il s'agisse de devoirs, soit qu'il s'agisse de droits.

Mais le moindre défaut dans la machine trahit le meilleur ouvrier. L'Enseignement secondaire des jeunes filles qui est en plein essor et en pleine prospérité, comme M. Herriot l'a déclaré lui-même à la Chambre, est aussi en pleine transformation. Bien des mises au point s'imposent encore, dans son organisation. Il revient aux Agrégées de dire lesquelles et par quels moyens elles se peuvent le mieux réaliser.

Les Agrégées, mars 1927

Dans le numéro de mars 1927, la présidente peut se réjouir de l'annonce de l'instauration d'une égalité de traitement entre les femmes et les hommes dans la Fonction publique.

À NOS COLLÈGUES

Le présent numéro du « Bulletin de la Société des Agrégées » sera le dernier, et nos collègues nous permettront, en le leur présentant, de nous tourner avec émotion et fierté vers tout ce qu'il a représenté d'efforts, de batailles livrées et gagnées. La fusion des deux Sociétés est la preuve même que notre tâche a été remplie et que tous les agrégés jouissent désormais d'un seul et même statut. Les plus anciennes savent que ce qui paraît aujourd'hui aller de soi, comme un droit naturel, n'a été obtenu qu'à force de persévérance. Égalité de traitement, égalité de service, représentation de l'Enseignement féminin au Conseil Supérieur, présence des professeurs femmes aux jurys du baccalauréat, identité des programmes et du recrutement dans l'Enseignement secondaire masculin et l'Enseignement secondaire féminin, rapprochement du régime des deux Écoles Normales Supérieures, ces résultats sont maintenant à l'abri de toute remise en question.

Nous remercions nos sociétaires dont la confiance et la vigilance ont permis au Bureau de mener à bien cette lourde entreprise. Notre *Bulletin* les a tenues au courant de nos démarches, de nos efforts, de nos déceptions parfois, de notre succès enfin.

Mais il faut désormais résoudre un problème plus général. Le corps enseignant n'a pas échappé, après la guerre, au besoin naturel de repenser son organisation, de recenser ses forces, de réestimer ses valeurs. L'agrégation n'a rien à craindre d'un tel examen; notre concours est organisé avec tant de loyauté dans les épreuves, de sérieux dans les programmes, de convenance quant aux matières que nous devons enseigner, que sa place dans l'Université ne saurait être contestée de bonne foi par des esprits éclairés.

Mais le monde n'est point parfait, la justice a besoin d'être établie, l'évidence d'être prouvée. C'est pourquoi nous disons à nos collègues de ne pas relâcher leur attention, de ne pas se désintéresser des questions qui vont prochainement se poser.

Nous-mêmes ne renonçons pas à la tâche et notre activité ne prend pas fin avec cette publication.

Notre Bulletin cesse de paraître, mais nos sociétaires vont en recevoir un nouveau, plus fréquent, plus copieux, plus varié. Nous quitterons ce-lui-ci en disant combien nous lui avons de reconnaissance puisqu'il nous a permis de prouver et d'éprouver notre solidarité.

C. Schulhof, J. Lac.

Les Agrégées,
3^e trimestre 1948

En 1948, c'est la fin de la Société des agrégées qui se fond dans la Société masculine. Pas de nouveau nom commun aux deux formations, la Société ainsi formée garde le nom de la Société masculine fondée en 1914. Il faudra attendre 1976 pour que la dernière revendication des agrégées, la fusion des agrégations masculines et féminines soit pleinement achevée.

Depuis 1948, les combats des agrégées ne se dissocient plus des revendications de la Société des agrégés. L'anniversaire de l'union des sociétés féminine et masculine était l'occasion pour l'association de dresser un bilan de l'évolution des carrières de nos collègues.

Un questionnaire a été envoyé en 2018 à nos adhérentes. Les questions étaient volontairement ouvertes. Il s'agit d'un premier bilan que nous compléterons en adressant d'autres questions et en augmentant la taille de l'échantillon dans les prochains mois.

Enquête sur la carrière des femmes : nos adhérentes répondent

La majorité des femmes ayant répondu considèrent que les carrières des hommes et des femmes ne sont pas encore semblables et ont dit avoir rencontré des difficultés propres à leur sexe au cours de leur parcours professionnel. Les différents critères retenus dans l'enquête permettent des comparaisons en fonction de l'âge ou de l'affectation. Or, on peut constater que, de manière générale, les réponses sont sensiblement les mêmes, quels que soient l'âge et le type d'affectation. Ce qui laisse penser que, malgré les évolutions récentes et la volonté affichée de nommer des femmes à des postes-clefs dans les deux ministères, il n'y a pas encore eu d'effet visible sur le terrain.

La plupart de nos collègues pensent qu'il y a des mesures à prendre au sein de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur mais soulignent qu'il s'agit aussi d'un problème de société global, encore prégnant malgré les discussions et les avancées actuelles.

Après avoir établi un constat général, nous rapportons les difficultés particulières rencontrées par les femmes interrogées et nous nous faisons l'écho de leurs suggestions et de leurs propositions.

| Matières | |
|--------------------|----------------|
| Allemand | 2,8 % |
| Anglais | 13,9 % |
| Arts plastiques | 1,4 % |
| Économie-gestion | 5,6 % |
| Espagnol | 4,2 % |
| Génie mécanique | 1,4 % |
| Géographie | 2,8 % |
| Grammaire | 2,8 % |
| Histoire | 4,2 % |
| Italien | 1,4 % |
| Lettres classiques | 18,1 % |
| Lettres modernes | 12,5 % |
| Mathématiques | 5,6 % |
| Mécanique | 1,4 % |
| Philosophie | 4,2 % |
| Physique-Chimie | 9,7 % |
| SVTU | 5,6 % |
| NR | 2,8 % |
| Total | 100,0 % |

| Âge | |
|--------------------------------|----------------|
| Entre 25 et 35 | 13,9 % |
| Entre 35 et 45 | 22,2 % |
| Entre 45 et 55 | 33,3 % |
| Entre 55 et 65 | 20,8 % |
| Plus de 65 | 6,9 % |
| NR | 2,8 % |
| Total | 100,0 % |
| Niveau d'enseignement | |
| Enseignement supérieur | 56,9 % |
| dont CPGE | 26,4 % |
| Université | 26,4 % |
| STS | 4,2 % |
| Enseignement secondaire | 40,3 % |
| dont lycée | 31,9 % |
| collège | 8,3 % |
| Autres | 2,8 % |
| Total général | 100,0 % |

Soixante-douze femmes de toutes disciplines, tous âges et tous niveaux d'enseignement nous ont répondu. Nous n'avons pas posé de question sur l'origine géographique ni sur les académies d'affectation. Toutes les collègues ayant répondu exercent dans l'enseignement secondaire ou supérieur public.

Afin de préciser notre étude, nous avons décidé de présenter les réponses en fonction de deux critères : l'affectation (secondaire ou supérieur) et l'âge (par tranche de 10 ans). Grâce à la comparaison ainsi rendue possible entre les pourcentages propres à chaque catégorie et le pourcentage général sur une question donnée, nous pouvons comprendre si l'affectation joue sur les difficultés rencontrées ou sur les impressions ressenties. Nous pouvons également tirer, de la comparaison des réponses des différentes tranches d'âges, des conclusions sur l'évolution de la question de l'égalité entre les femmes et les hommes au fil des années.

1. Le constat général

Des carrières ressenties comme différentes

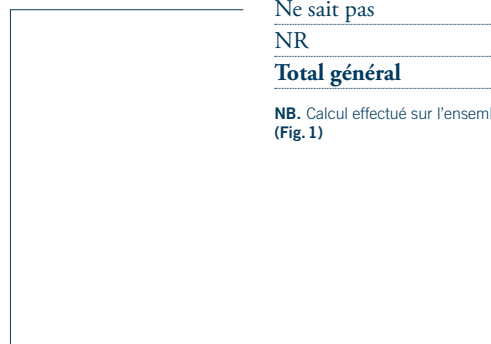
Notre première question portait sur les perspectives de carrière et sur l'impression ressentie par les femmes devant les évolutions masculines et féminines. De manière importante (près de deux tiers des personnes interrogées), les collègues ont considéré qu'il n'y avait pas d'équivalence entre les perspectives de carrière masculines et féminines.

Parmi les collègues ayant répondu qu'il n'y avait aucune différence (un peu moins d'un tiers), la plupart émettent cependant, dans leurs réponses détaillées, certaines réserves. Ainsi, l'une pense qu'il faudrait produire une étude poussée permettant la comparaison entre les carrières par catégorie d'âge. Une autre indique que les salaires sont équivalents à tâches égales mais qu'il n'y a pas assez de femmes parmi les chefs d'établissement. Une autre encore souligne le fait qu'il y a plus de professeurs des écoles féminins et plus de professeurs de classes préparatoires masculins.

Carrière identique

| | |
|----------------------|----------------|
| Non | 63,9 % |
| Oui | 26,4 % |
| Ne sait pas | 6,9 % |
| NR | 2,8 % |
| Total général | 100,0 % |

NB. Calcul effectué sur l'ensemble du panel, sans distinction. (Fig. 1)



Carrière identique par catégorie

| | |
|-----------------------------|--------|
| Non | |
| dont enseignement supérieur | 63,4 % |
| enseignement secondaire | 65,5 % |
| Oui | |
| dont enseignementsupérieur | 29,3 % |
| enseignement secondaire | 20,7 % |

(En fonction de l'affectation – Fig. 2)

Carrière identique par catégorie

| | |
|----------------|---------|
| Non | |
| Entre 25 et 35 | 80,0 % |
| Entre 35 et 45 | 68,8 % |
| Entre 45 et 55 | 58,3 % |
| Entre 55 et 65 | 53,3 % |
| Plus de 65 | 100,0 % |
| Oui | |
| Entre 25 et 35 | 20,0 % |
| Entre 35 et 45 | 18,8 % |
| Entre 45 et 55 | 33,3 % |
| Entre 55 et 65 | 33,3 % |
| Plus de 65 | 0 % |

NB. Parmi les collègues ayant donné une réponse claire (oui ou non), en établissant les pourcentages par catégorie. Le total est inférieur à 100 puisque ne sont pas indiqués les « peut-être » et les non-réponses. (En fonction de l'âge – Fig. 3)

Parmi les collègues qui ont répondu qu'elles ne savaient pas, plusieurs indiquent que l'égalité existe bien en théorie mais que toutes sortes de circonstances amènent les femmes à progresser moins dans leur carrière. D'autres pensent qu'il existe une différence entre le secondaire et le supérieur, plus inégalitaire.

Enfin, le problème vient de plus loin pour la plupart des collègues alors que les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur n'apparaissent pas comme les pires employeurs sur cette question. Ainsi, l'une souligne : « dans leur scolarité, les filles travaillent souvent plus et ont de meilleurs résultats mais on ne fait pas leur éloge, c'est tout juste si elles ne sont pas considérées comme besogneuses ». La plupart mentionnent enfin une autocensure propre aux femmes, qu'elles déplorent.

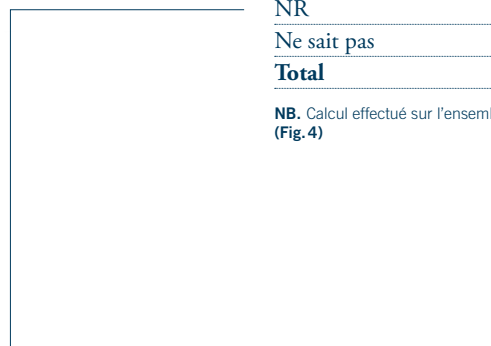
Sur cette question, nous avons choisi de préciser les réponses en fonction de l'âge (Fig. 3). Si l'on compare le pourcentage général avec les pourcentages catégorie par catégorie, on voit que ce sont les plus jeunes et les plus âgées qui sont les plus pessimistes. Elles considèrent davantage que les autres catégories que la carrière est différente : les 25/35 ans considèrent que les perspectives ne sont pas les mêmes à 80 %, les plus de 65 ans à 100 %. Tandis que c'est entre 45 et 55 ans que le pourcentage de non est inférieur à la moyenne toutes catégories. Il est difficile d'en tirer des conclusions certaines. On peut dire que les plus anciennes de nos collègues ont effectivement vécu des années pendant lesquelles les différences de carrière étaient patentes et que leurs réponses résultent d'une réalité constatée. Pour les plus jeunes, doit-on penser que l'évolution de la question féminine est peut-être moins avancée qu'on ne le pense ? Ou que nos plus jeunes collègues, voyant la société évoluer, ont un niveau d'exigence d'égalité plus élevé que leurs proches aînées ?

Nous avons également dressé une comparaison en fonction du type d'affectation (Fig. 2). On constate que l'écart n'est pas significatif pour la catégorie de l'enseignement supérieur dont le pourcentage est quasi identique au pourcentage général. En revanche, la part des professeurs du second degré considérant que les perspectives sont identiques est légèrement inférieure. Est-ce précisément parce

Lutte dépassée

| | |
|--------------|---------------|
| Non | 75,0% |
| Oui | 16,7% |
| NR | 6,9% |
| Ne sait pas | 1,4% |
| Total | 100,0% |

NB. Calcul effectué sur l'ensemble du panel, sans distinction. (Fig. 4)



Lutte dépassée par catégorie

| | |
|-------------------------|-------|
| Non | |
| enseignement supérieur | 78,0% |
| enseignement secondaire | 72,4% |
| autre | 50,0% |
| Oui | |
| enseignement supérieur | 19,5% |
| enseignement secondaire | 10,3% |
| autre | 50,0% |

NB. Parmi les collègues ayant donné une réponse claire (oui ou non), en établissant les pourcentages par catégorie. Le total est inférieur à 100 puisque ne sont pas indiqués les « peut-être » et les non-réponses. (En fonction de l'affectation – Fig. 5)

Lutte dépassée par catégorie

| | |
|----------------|-------|
| Non | |
| Entre 25 et 35 | 70,0% |
| Entre 35 et 45 | 87,5% |
| Entre 45 et 55 | 79,2% |
| Entre 55 et 65 | 66,7% |
| Plus de 65 | 80,0% |
| NR | 0,0% |
| Oui | |
| Entre 25 et 35 | 10,0% |
| Entre 35 et 45 | 12,5% |
| Entre 45 et 55 | 16,7% |
| Entre 55 et 65 | 26,7% |
| Plus de 65 | 0,0% |
| NR | 50,0% |

NB. Parmi les collègues ayant donné une réponse claire (oui ou non), en établissant les pourcentages par catégorie. Le total est inférieur à 100 puisque ne sont pas indiqués les « peut-être » et les non-réponses. (En fonction de l'âge – Fig. 6)

qu'elles regrettent de ne pas pouvoir accéder au supérieur? L'une d'entre elle explique «j'ai choisi sciemment de ne pas avoir de carrière universitaire, de ne pas enseigner en classes préparatoires, je crois que si j'avais été un homme, je n'aurais pas fait ces choix-là.»

La nécessité d'une lutte pour l'égalité

Nous avons ensuite demandé aux femmes si elles considéraient qu'une lutte pour l'égalité des hommes et des femmes avait encore un sens dans l'Éducation nationale et l'enseignement supérieur aujourd'hui.

À 75% nos collègues pensent que la lutte n'est pas dépassée. Elles s'en expliquent en avançant que les progrès ne sont pas assez rapides, que les postes d'encadrants ne sont pas occupés par les femmes en proportion de leur présence dans l'institution. L'une écrit «les vieux réflexes de priorité des hommes ont la vie dure». La plupart utilisent le terme de «vigilance».

L'une écrit, insistant sur la maternité: «Les progrès sont trop lents. La société ne peut pas détourner les yeux du poids que fait peser l'éducation des enfants sur les femmes, enfants qu'on n'éduque pas pour soi mais pour la société tout entière.»

Comme pour la question précédente, nous avons distingué les réponses par catégorie, en fonction de l'affectation et en fonction de l'âge. On voit que les pourcentages sont à peu près équivalents qu'il s'agisse du second degré ou du supérieur (Fig. 5).

Dans les catégories d'âges, ce sont les 35/45 ans et les plus âgées qui sont les plus convaincues mais les pourcentages varient peu (Fig. 6).

2. Les difficultés des femmes

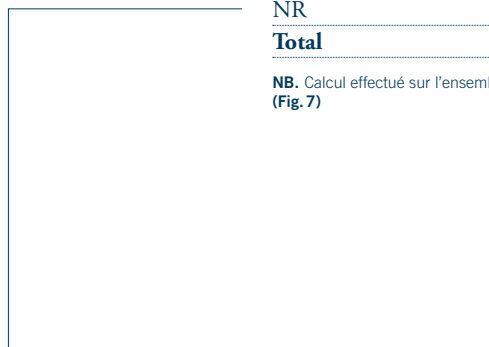
Le nombre de collègues déclarant avoir eu des difficultés liées à leur sexe est important: près de 60%.

En ce qui concerne les difficultés que les collègues ont pu person-

Difficultés personnelles

| | |
|--------------|---------------|
| Oui | 59,7% |
| Non | 34,7% |
| NR | 5,6% |
| Total | 100,0% |

NB. Calcul effectué sur l'ensemble du panel, sans distinction. (Fig. 7)



Difficultés personnelles par catégorie

| | |
|-----------------------------|--------|
| Oui | |
| dont enseignement supérieur | 56,1% |
| enseignement secondaire | 62,1% |
| autre | 100,0% |
| Non | |
| dont enseignement supérieur | 39,0% |
| enseignement secondaire | 31,0% |
| autre | 0,0% |

NB. Parmi les collègues ayant donné une réponse claire (oui ou non), en établissant les pourcentages par catégorie. Le total est inférieur à 100 puisque ne sont pas indiqués les « peut-être » et les non-réponses. (En fonction de l'affectation – Fig. 8)

Difficultés personnelles par catégorie

| | |
|----------------|-------|
| Oui | |
| Entre 25 et 35 | 40,0% |
| Entre 35 et 45 | 68,8% |
| Entre 45 et 55 | 62,5% |
| Entre 55 et 65 | 60,0% |
| Plus de 65 | 60,0% |
| NR | 50,0% |
| Non | |
| Entre 25 et 35 | 50,0% |
| Entre 35 et 45 | 31,3% |
| Entre 45 et 55 | 29,2% |
| Entre 55 et 65 | 33,3% |
| Plus de 65 | 40,0% |
| NR | 50,0% |

NB. Parmi les collègues ayant donné une réponse claire (oui ou non), en établissant les pourcentages par catégorie. Le total est inférieur à 100 puisque ne sont pas indiqués les « peut-être » et les non-réponses. (En fonction de l'âge – Fig. 9)

nellement rencontrer, on observe un phénomène curieux : parmi celles qui ont indiqué ne pas avoir subi de difficultés particulières, la plupart évoquent cependant la nécessité de s'imposer, indiquent « avoir eu de la chance », avoir eu connaissance du sort malheureux d'autres collègues, témoignent d'un malaise à ne pas voir davantage de femmes chefs. Certaines mentionnent même des remarques sexistes que d'autres ont précisément considérées comme des difficultés particulières rencontrées en tant que femme. Une réflexion a attiré notre attention, la collègue indiquant ne pas avoir subi de difficulté parce qu'elle n'avait pas souhaité faire carrière.

Ainsi, il semble qu'il y ait eu une certaine réticence, chez nos collègues, à faire état de problèmes quand ce n'est pas une sorte de résignation et d'acceptation de leur sort.

La proportion est légèrement supérieure chez les collègues du secondaire (Fig. 8).

La proportion de collègues ayant rencontré des difficultés est un peu plus sensiblement importante chez les 35-45 ans. Or c'est particulièrement l'âge des maternités, ce qui n'est pas étonnant, car, comme nous le verrons plus loin, le congé maternité et la venue des enfants constitue l'occasion majeure d'inégalité de carrière ou de traitement (Fig. 9).

Typologie des difficultés

Les difficultés rencontrées sont de plusieurs types. Nous avons eu un peu de mal à les recenser parce que nos collègues ne se sont pas contentées de les mentionner dans la réponse à la question portant précisément sur ce point : les remarques abondaient dans l'ensemble du questionnaire, y compris dans les réponses concernant les différences de carrière ou la lutte pour l'égalité. Par souci de simplicité, nous avons uniquement comptabilisé les réponses à la question 6 dans la mesure où les proportions restent sensiblement les mêmes.

L'obstacle le plus important, c'est la maternité. Tous les témoignages évoquent le congé maternité puis l'éducation des enfants. « [J]'ai en-

tendu] des propos déplacés, l'expression "poules pondeuses" pour désigner des collègues enceintes en réunion, on m'a suggéré de rester chez moi pour m'occuper de mes enfants.» constate l'une de nos collègues. Une autre collègue rapporte qu'un inspecteur lui a dit : «Faites vos enfants d'abord, vous demanderez le poste après».

Une autre collègue regrette le manque de respect des textes : « Comme j'avais eu un congé de maternité durant ces 3 ans d'allocation-couplée, la loi permettait que mon allocation de recherche soit décalée d'autant de temps que la durée de mon congé maternité [...] en revanche, mes heures d'enseignement n'avaient pas à être rattrapées d'aucune sorte, ni par moi pour les effectuer, ni par (l'université) pour me les payer. [...] j'ai choisi de faire une année sans enseignement et avec ces quelques mois d'allocation de recherche [...] le directeur de département m'a sommée d'assurer ces heures d'enseignement et me menaçant de saboter toute ma carrière universitaire si je refusais de faire ce qu'il me disait. » Une autre déplore : « Rapprochement familial ignoré dans le supérieur (malgré une récente réforme inappliquée), héritage du modèle patriarcal de l'homme professeur d'université suivi dans ses postes par sa femme. »

Les textes ne sont pas non plus assez connus : « J'ai découvert deux ans après mon accouchement qu'existait un CRCT au titre d'un congé maternité – personne ne m'en avait informée, ni mes collègues, ni l'UFR, ni l'université, ni la médecine du travail qui m'a gentiment convoquée après la fin de mon congé ni même mon syndicat ! C'est bien la peine de m'envoyer une fiche syndicale de suivi en écriture inclusive pour être incapable de me donner une information aussi cruciale. Or j'ai eu deux enfants depuis mon recrutement. »

Une autre résume enfin : « Nous sommes privilégiées, dans un monde où il serait très mal vu d'être "machos". Mais quand on s'absente pour élever ses enfants, les postes ne vous attendent pas non plus. » Nombre de collègues déplorent d'avoir vu préférer un homme sans raison ou se plaignent d'une hiérarchie peu aidante.

Le pourcentage de femmes se plaignant de remarques sexistes est le moins important mais il est encore bien trop élevé. Sans compter un

témoignage qui a explicitement évoqué la proposition d'un poste en échange de faveurs sexuelles...

Enfin, certaines jeunes femmes aimeraient qu'il y ait plus de souplesse dans l'accompagnement des jeunes mères et leur retour au travail : « Un professeur ne devrait pas avoir à choisir entre poursuivre son allaitement avec son enfant et faire un temps complet. Les deux sont physiquement parfaitement compatibles. Sur cet unique point, j'ai trouvé mon milieu professionnel très rétrograde par rapport à certaines entreprises où travaillaient mes amies. »

Type de difficultés

| | |
|---|--------|
| Remarques sexistes ou déplacées | 19,6 % |
| Maternité vue comme handicap | 31,4 % |
| Préférence à un candidat masculin sans raison | 21,6 % |
| Hierarchie hostile ou peu aidante | 23,5 % |
| Congé formation refusé | 3,9 % |

3. Les propositions

Les collègues interrogées ont formulé un certain nombre de propositions. Un grand nombre d'entre elles ont considéré qu'il relevait du rôle de la Société des agrégés d'agir. Soixante-dix ans après l'union des associations féminine et masculine des agrégés, le combat féministe a encore un sens pour nos adhérentes qui, à 68,1 % pensent que la Société doit agir.

La Société des agrégés peut-elle agir ?

| | |
|--------------|----------------|
| Oui | 68,1 % |
| Ne sait pas | 27,7 % |
| Non | 4,2 % |
| Total | 100,0 % |

Un certain nombre d'actions sont proposées mais celle qui recueille le plus de faveurs est de porter des revendications auprès des différentes instances. Il y a une volonté très nette d'implication et d'action.

Comment La Société des agrégés peut-elle agir?

| | |
|--|----------------|
| Soutien aux femmes (situations particulières) | 20,4 % |
| Publications et études | 28,6 % |
| Promouvoir l'agrégation auprès des femmes | 10,2 % |
| Porter des revendications auprès des autorités | 40,8 % |
| Total | 100,0 % |

Parmi les revendications que nos collègues estiment devoir être portées par la Société des agrégés, il y a l'exigence d'un bilan social sur la question et de statistiques encore plus précises sur l'évolution de carrière des femmes et des hommes avec la nécessité d'un contrôle *a posteriori* sur les déroulements effectifs de carrière et la vérification d'une égalité concrète dans l'avancement. Elles souhaitent que nous demandions une formation spécifique des chefs d'établissement en matière de ressources humaines et de parité. Elles pensent qu'il faudrait demander une représentation spécifique de l'association dans les commissions de recrutement. Elles demandent une attention portée à la mixité des jurys, des équipes de direction et d'évaluation et un congé de recherche plus fréquent pour les femmes.

Elles insistent enfin également sur la nécessité d'évolutions de la Société française tout entière avec un congé parental plus long pour les hommes, la création de crèches dans les établissements, et la nécessité d'aider les femmes à avoir de l'ambition (représentations dès le jeune âge, mentor). Elles avouent en effet qu'il y a encore trop d'autocensure. L'une d'elle explique : « Il faut se construire une carrière comme le ferait un homme. J'ai travaillé en collège, en lycée, comme IA-IPR, pour des missions ou jurys au ministère et enfin à l'université. Je n'ai jamais senti que le fait d'être une femme posait problème à la structure. Il faut parfois convaincre ces messieurs de notre compétence mais je n'ai pas eu de réelles difficultés. »

Convaincue du rôle que les femmes peuvent alors jouer, une collègue écrit : « À mon niveau, je veille à accompagner mes élèves filles pour qu'elles trouvent leur place dans la classe, majoritairement masculine mais aussi dans leurs futures écoles. C'est pourquoi j'ai tenu à participer à l'enseignement de l'informatique en 2013 : l'informatique est réputée être un domaine réservé aux hommes. »

Cette enquête demande sans doute à être poursuivie, étendue et précisée. Nous serions heureux que le débat lancé dans l'association le soit également dans l'institution. Il ne s'agit pas de chasser les hommes ou de leur faire peur sur leurs chances de progression de carrière mais d'arriver à une meilleure représentation des femmes dans tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les instances.

La Société des agrégés a été pionnière en matière de quota dans les années 50 parce que les femmes craignaient de disparaître dans la fusion avec l'association masculine. Les quotas étaient alors exprimés en quantité minimale de femmes. Il est vrai qu'aujourd'hui encore, ces quotas nous permettent d'encourager les femmes qui sont souvent plus rétives à se présenter dans les instances comme le Bureau ou le Comité. Lorsque nous avons récemment changé les statuts, nous avons veillé à la représentation et à la promotion des deux sexes.

« J'organise un colloque international à Paris-Sorbonne. Le premier jour du colloque, je suis devant la salle pour accueillir les participants. Un administrateur arrive.
Lui: C'est qui le responsable?
Moi: C'est moi.
Lui: Non, mais le vrai responsable?
Moi: C'est toujours moi.
Lui: Non, mais il n'y a pas un enseignant?
Moi: Je suis enseignante.
Lui: Ah. Il faudra bien ranger la table après. »

« Vous avez fait une bien meilleure prestation que vos concurrents mais comme vous êtes une femme, il n'est pas question que vous ayez ce poste. »

« J'ai dû renoncer à tout travail de recherche jusqu'à présent: cela serait au détriment de l'éducation de mon fils. »

« Je m'identifie beaucoup au manifeste des historiennes publié au moment des rencontres de Blois, notamment lorsqu'elles pointent du doigt que les collègues hommes passent souvent moins de temps à préparer les cours que

les femmes et s'attachent surtout aux activités qui sont valorisées dans l'enseignement supérieur et la recherche. »

« J'ai également subi un mépris marqué de la part d'un collègue homme qui était d'ailleurs connu pour prendre des exemples sexistes en cours de grammaire. Si ce type de comportement n'a pas pour l'instant entravé mon avancement dans la carrière il est évident que cela sape le moral. »

« Je compte passer les concours de maître de conférences une fois ma thèse finie et quand j'entends les témoignages de mes collègues femmes à qui on a fait des réflexions sur leur accoutrement ou sur leur façon de croiser les jambes ou pas pendant ces entretiens, je suis anxieuse d'avance. »

« Quand je suis arrivée dans mon établissement en classes préparatoires littéraires, nous étions deux femmes et cinq hommes: les femmes toutes deux normaliennes, une docteure alors que les hommes avaient simplement l'agrégation. Quelques années plus tard,

deux postes étant venus à manquer, un homme et une femme ont été nommés en même temps: elle en première année uniquement, lui avec les 2/3 de son service en 2^e année. Leurs qualifications étaient identiques, elle avait passé 7 ans dans le supérieur en ATER et contrat doctoral alors que lui n'avait eu dans l'enseignement supérieur que des vacances. J'en déduis qu'un pénis vaut brevet de compétences. »

« Amertume quand je calcule que ce sont mes enfants qui par leur travail financeront les retraites infiniment supérieures de mes collègues hommes et/ou sans enfants, infiniment supérieures car ils ont pu avancer bien plus vite. »

« Moi expérimentée: proposition de poste à 75 km de chez moi.
Mon stagiaire: poste en classes préparatoires avec choix de classe. »

« Les problèmes rencontrés ne viennent pas du sexe mais dépendent le plus souvent des chefs d'établissement, de leur personnalité et des disciplines qu'ils favorisent. »

« Je ne m'autorise pas la maternité, deux de mes amies n'ont pas eu d'ATER car elles ont fait connaître leur grossesse avant la rentrée. Elles ont renoncé à lutter par peur de l'affrontement. »

« Il faut que les femmes connaissent leurs droits et les fassent valoir. »

« J'ai été obligée d'accepter collègue alors que je voulais un lycée. »

« J'ai reçu une feuille de rapport avec 3 enfants souligné et deux signes moins à côté. »

« Retour de congé maternité, refus de mon chef d'établissement d'augmenter ma note, être une femme m'a fait perdre de l'ancienneté. »

Petite chronologie de la mixité

Les étapes

- 1880** Création des lycées de jeunes filles (loi Camille Sée)
- 1883** Création de l'agrégation des jeunes filles
- 1915** Circulaire sur l'entrée des filles des classes primaires dans les écoles de garçons (et vice versa)
- 1919** Création du baccalauréat féminin
- 1924** Les programmes de l'enseignement secondaire sont rendus identiques
Les jeunes filles ont le droit de passer toutes les agrégations masculines
- 1926** Première lauréate à l'agrégation masculine des lettres
- 1927** Première lauréate à l'agrégation masculine d'histoire
- 1959** Mixité des lycées (réforme Berthoin)
- 1963** Mixité des collèges (loi Fouchet-Capelle)
- 1972** L'École polytechnique devient mixte
- 1975** Généralisation de la mixité dans tous les degrés de l'enseignement (loi Haby)
- 1981** Les Écoles normales supérieures deviennent mixtes
- 1983** L'École militaire de Saint-Cyr devient mixte
- 2008** On permet «l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe» (loi pour la lutte contre les discriminations)

Les ministres

- 1978** Alice Saunier-Seïté devient ministre des Universités après avoir été secrétaire d'État aux Universités
- 1997** Ségolène Royal devient ministre déléguée en charge de l'enseignement scolaire
- 2002** Claudie Haigneré devient ministre déléguée à la recherche et aux nouvelles technologies
- 2007** Valérie Pécresse devient ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche
- 2012** Geneviève Fioraso devient ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche
- 2014** Najat Vallaud-Belkacem devient ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- 2017** Frédérique Vidal devient ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

Statistiques de l'égalité femmes-hommes

Enseignement supérieur et recherche

La parité n'est pas atteinte parmi les enseignants-chercheurs titulaires de l'enseignement supérieur.

- Les femmes représentent **37 % des enseignants-chercheurs**. Elles se portent moins souvent candidates lors du recrutement.
- La **part des femmes promues décroît avec la progression de la carrière**. En 2015, en Lettres – Sciences humaines, les femmes représentent 53 % des MCF recrutés et 58 % des promotions à la hors classe. Dans le corps des PR, elles ne sont plus que 45 % pour l'avancement à la 1^{re} classe et 26 % à accéder au 2^e échelon de la classe exceptionnelle.
- Une progression est sensible: les femmes représentent **25 % des professeurs d'université** en 2018 (contre 12 % en 1992), elles représentent **44 % des maîtres de conférences** en 2018 (contre 35 % en 1992).

Les tâches de direction et d'encadrement ne sont pas équitablement réparties.

- Les femmes ne sont que **34 % à la direction des organismes de recherche**.
- Près des **deux tiers des fonctions de direction ou d'encadrement sont occupées par les hommes***: recteur (44 % de femmes), chef de service (24 % de femmes), sous-directeur (28 % de femmes), expert de haut niveau (43 % de femmes). Seuls les postes de directeur ou secrétaire général (50 %) et de directeur de projet (67 % de femmes) ont un pourcentage égal ou supérieur à 50.
- À la direction d'établissement, l'inégalité est encore plus frappante puisque **17 % des présidents d'université sont des femmes**. À la fonction de direction de grands établissements, les femmes représentent **17 %** lorsque l'obtention du poste est le résultat d'une **élection** mais seulement **14 %** lorsqu'il s'agit de **nominations**.

* 2017 pour l'ensemble, 2019 pour les recteurs.

Source: MESRI, Vers l'égalité femmes-hommes, chiffres clés, 2019, 73 p.

Éducation nationale

Qu'il s'agisse des personnels enseignants ou non enseignants, la part des femmes est plus importante dans les petites classes ou dans les postes d'assistance, moins important aux postes de direction. Elles sont plus souvent à temps partiel que les hommes et moins souvent titulaires.

Source: DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, 387 p.

Personnels enseignants et non enseignants dans le secteur public (2017-2018)

| | Effectifs | | | Temps partiel ¹ | | |
|---|----------------|----------------|---------------------|----------------------------|---------------------|-------------|
| | Total | Femmes | (%) Part des femmes | (%) Part des femmes | (%) Part des hommes | Ensemble |
| Enseignement d'élèves du 1^{er} degré public | 334 709 | 281 925 | 84,2 | 13,6 | 3,8 | 12,0 |
| Professeurs des écoles | 329 031 | 277 680 | 84,4 | 13,6 | 3,8 | 12,1 |
| Instituteurs | 2 883 | 2 029 | 70,4 | 12,5 | 3,3 | 9,8 |
| Autres titulaires | 124 | 81 | 65,3 | 12,3 | 9,3 | 11,3 |
| Non-titulaires | 2 671 | 2 135 | 79,9 | 9,2 | 3,5 | 8,1 |
| Enseignement d'élèves du 2^e degré public | 402 288 | 236 123 | 58,7 | 12,9 | 5,6 | 9,9 |
| Professeurs de chaire supérieure | 2 116 | 783 | 37,0 | 0,6 | 0,2 | 0,3 |
| Professeurs agrégés | 48 469 | 25 820 | 53,3 | 10,0 | 3,7 | 7,0 |
| Professeurs certifiés | 218 280 | 141 396 | 64,8 | 12,8 | 4,3 | 9,8 |
| Professeurs d'EPS | 27 642 | 11 921 | 43,1 | 10,8 | 3,7 | 6,8 |
| Professeurs de lycée professionnel | 56 188 | 28 471 | 50,7 | 8,0 | 2,4 | 5,3 |
| Professeurs des écoles, instituteurs | 8 759 | 5 578 | 63,7 | 5,0 | 1,8 | 3,9 |
| PEGC, adjoints et chargés d'enseignement | 2 062 | 1 082 | 52,5 | 18,3 | 9,0 | 13,9 |
| Non-titulaires | 38 772 | 21 072 | 54,3 | 27,3 | 21,0 | 24,5 |
| Total | 736 997 | 518 048 | 70,3 | 13,3 | 5,2 | 10,8 |
| Titulaires des corps non-enseignants | 106 661 | 80 498 | 75,5 | 14,6 | 2,2 | 11,6 |
| Personnels d'encadrement | 17 936 | 8 723 | 48,6 | 0,2 | 0,1 | 0,1 |
| Personnels de direction | 13 480 | 6 685 | 49,6 | 0,2 | 0,1 | 0,1 |
| Personnels d'inspection | 3 185 | 1 550 | 48,7 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| Encadrement supérieur | 1 271 | 488 | 38,4 | 0,2 | 0,0 | 0,1 |
| Personnels de vie scolaire² | 19 808 | 15 547 | 78,5 | 7,0 | 2,3 | 6,0 |
| Personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé | 58 997 | 50 815 | 86,1 | 18,7 | 3,4 | 16,6 |
| Filière administrative | 46 556 | 39 053 | 83,9 | 14,9 | 3,2 | 13,0 |
| Filière santé et sociale | 12 138 | 11 648 | 96,0 | 31,4 | 7,3 | 30,5 |
| Filière technique | 303 | 114 | 37,6 | 8,8 | 1,1 | 4,0 |
| Personnels ITRF | 9 920 | 5 413 | 54,6 | 21,1 | 4,1 | 13,4 |
| Titulaires des corps enseignants, sur mission autre que l'enseignement | 14 262 | 7 723 | 54,2 | 2,8 | 1,0 | 2,0 |
| Non-titulaires | 126 763 | 95 346 | 75,2 | 71,1 | 52,2 | 66,4 |
| Personnels de vie scolaire ³ | 115 462 | 86 138 | 74,6 | 76,2 | 54,9 | 70,8 |
| Autres non-titulaires | 11 301 | 9 208 | 81,5 | 23,2 | 15,2 | 21,7 |
| Apprentis | 3 617 | 2 619 | 72,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Total | 251 303 | 186 186 | 74,1 | 42,8 | 26,2 | 38,5 |

→ Champ: France métropolitaine + DOM, agents payés par le MEN, en activité et ayant une affectation au 30 novembre 2017.

1. Il regroupe le temps partiel à l'initiative de l'agent, et le temps incomplet (à l'initiative de l'administration, un agent contractuel peut se voir attribuer un temps de travail inférieur à un temps plein).
2. Conseillers principaux d'éducation et psychologues de l'Éducation nationale.
3. Personnels d'assistance éducative (98 %); conseillers d'orientation intérimaire et inspecteur de l'apprentissage (2 %).

Les publications de la SDAU

Bulletin

L'Agrégation n° 475
**Le rôle du chef
d'établissement**
2015

L'Agrégation n° 476
Passer l'agrégation
2015

L'Agrégation n° 477
**Harcèlements :
comment réagir?**
2015

L'Agrégation n° 478
**Sélection et inégalités
territoriales**
2016

L'Agrégation n° 479
L'agrégation a 250 ans
2016

L'Agrégation n° 480
Affectations 2016
2016

L'Agrégation n° 481
Autour du baccalauréat
2016

L'Agrégation n° 482
**Quel avenir
pour l'agrégation ?**
2016

L'Agrégation n° 483
**Une nuit
pour l'agrégation**
2016

L'Agrégation n° 484
**Culture générale et
spécialisation (hors série)**
2017

L'Agrégation n° 485
**Présidentielle : les
candidats nous répondent**
2017

L'Agrégation n° 486
**Addictions des
adolescents, quel rôle
pour les professeurs ?**
2017

L'Agrégation n° 487
Mémento 2017-2018
2017

L'Agrégation n° 488
**Bienvenue aux
stagiaires !**
2017

L'Agrégation n° 489
Regards sur le concours
2017

L'Agrégation n° 490
Agrégés et engagés !
2018

L'Agrégation n° 491
**Une nouvelle maison
pour l'agrégation**
2018

L'Agrégation n° 492
**La retraite en quelques
questions**
2018

L'Agrégation n° 493
Agrégation 2018
2018

L'Agrégation n° 494
Obligations de service
2018

L'Agrégation n° 495
**Concours et condition
des agrégés**
2018

L'Agrégation n° 496
**Professeur, un métier
à risques**
2019

Rapports

**Les agrégés stagiaires
à l'Ifm**
2008

**Y a-t-il un « malaise
enseignant ? »**
2010

Les agrégés à l'Université
2011

**Restaurer l'école dans
l'intérêt supérieur de l'élève**
septembre 2012

**L'affectation
des agrégés**
janvier 2014

Ouvrages et revues

**Évaluation et performances
dans le système éducatif
français**
novembre 2013

**De l'Instruction publique
à l'Éducation nationale :
quel rôle
pour l'école ?**
mars 2014

**Les concours, un modèle
à la française ?**
mai 2015

**L'agrégation,
une tradition d'avenir**
mars 2016

« À la maison, ma mère me félicita. Préoccupé par la tension internationale qui devenait de plus en plus angoissante, et toujours indifférent à mes études, mon père ne s'enquit même pas des résultats du concours. Au bout de quelques jours, je lui demandai doucement s'il ne tenait pas à en être informé. – Ah oui, au fait ? me répondit-il sans marquer la moindre curiosité. Je crus nécessaire d'user de précaution comme pour l'annonce d'une mauvaise nouvelle. Je ne m'étais pas trompée : – Tu entends ! s'exclama-t-il en se tournant vers ma mère. Ta fille ferait mieux de se marier. Et, complétant sa pensée, il ajouta : – J'aurais préféré que ton fils sortît premier de Polytechnique. »

Mémoires d'une Européenne,
tome 1 *Une petite fille du siècle*, 1968,
Louise Weiss, lauréate de l'agrégation de lettres en 1914