

INSTITUTEUR, INSTITUTRICES*

Vincent ALLIGIER

Vincent ALLIGIER

Centre Pierre Léon

Etudier le groupe social et professionnel des instituteurs et des institutrices français du milieu du XIX^e au milieu du XX^e siècle, c'est partir à la recherche d'un corps que l'on suppose a priori très homogène, fortement constitué. Mais très vite s'impose la question de la norme, tant sociale que professionnelle, de son établissement et de sa réalité. Dans le dernier quart du XIX^e siècle, au moment où s'achève le processus de professionnalisation qui accouche de la figure de l'instituteur, le modèle pourrait être énoncé de la sorte : l'instituteur est le produit emblématique d'une méritocratie garantie par l'État, réglée par l'école, parfaitement résumé par le cliché du fils de paysan normalien. On trouve là deux éléments constitutifs du mythe : mythe social d'une mobilité ascendante et mythe professionnel d'une formation commune et parfaitement « normalisée ». Les filières de formation et de professionnalisation mises en place par l'école du peuple, en l'occurrence l'enseignement primaire, accompagneraient et soutiendraient la mobilité sociale et géographique de l'instituteur : de la campagne et de l'école primaire élémentaire à la ville jusqu'à l'école normale, en passant par la ville moyenne et un établissement primaire supérieur.

* L'ensemble des résultats dans ALLIGIER (Vincent), « Formations, carrières : les parcours des instituteurs et des institutrices du Rhône (1860-1960) », mémoire de DEA, université Lumière-Lyon 2, 125 p. (direction Sylvie Schweitzer). Les sources sont 223 dossiers personnels d'instituteurs nés avant 1906 (Archives départementales du Rhône -ADR-, 28T, 3213 W, 593 W, 612 W). On voudrait faire ici un bilan historiographique sur les métiers de l'institutrice.

1 - CHARLE
(Christophe), *Histoire
sociale de la France au
XIX^e siècle*, Paris, Seuil,
1991, 392 p., p. 204.

Cette mobilité ne susciterait de déracinement ni social ni géographique : l'instituteur enseignerait durant toute sa carrière dans une école primaire élémentaire, c'est-à-dire à des élèves d'un milieu social identique au sien, et cette carrière elle-même le ramènerait inéluctablement vers son lieu de naissance. Cette « boucle bouclée », c'est la « filière primaire », qui se fonde sur un double postulat : le métier d'instituteur ne pourrait se concevoir que dans le cadre d'une école primaire élémentaire ; la prégnance du lieu de naissance, des « petites patries » sur l'orientation des carrières. Là encore, mythe social et professionnel se rejoignent pour définir une norme et les contours d'une figure, celle de l'instituteur. Un troisième mythe est celui de la cohérence du corps des instituteurs, un mythe politique : le méritocrate, conscient de sa propre trajectoire, serait aussi le prosélyte privilégié d'une conception « républicaine » de la société. Il s'avère pourtant que les instituteurs et les institutrices ne sont pas dans leur ensemble fortement politisés¹.

L'enterrement du « hussard noir » à la fin des années 1960 coïncide étrangement avec les premières prises de conscience de l'hétérogénéité du corps des enseignants primaires. On commence alors à se douter qu'il faudrait parler de corps des institutrices plus que de corps des instituteurs, que le statut n'est pas aussi unifié et homogène qu'il y paraît. C'est également le moment d'émergence de figures qui s'écartent du modèle de concordance entre la formation et le métier, comme celle des PEGC, ces anciens instituteurs, élèves d'écoles normales, qui sortent du cadre de l'enseignement primaire élémentaire. L'historiographie n'a pris acte des fissures et du groupe social et professionnel des instituteurs qu'en admettant la disparition du mythe politique.

L'institutrice, sans être considérée uniquement comme le double sémantique de l'instituteur, est très souvent placée en marge de cette analyse, la norme est quasi systématiquement évaluée et énoncée à partir de l'instituteur. Cette sexuation du modèle fait d'ailleurs très largement écho à la sexuation de la représentation : du « hussard noir » à « l'insti », l'instituteur est toujours à la fois un enseignant du primaire élémentaire et un homme. Anomalie du modèle masculin de mobilité ascendante, puisque toujours issue d'un milieu plus aisé et plus urbain que l'instituteur, l'institutrice représente également une norme de fait quand à la fin des années 1960 les deux tiers des « instituteurs » sont des institutrices. Mais ce processus de féminisation est toujours décrit de façon ponctuelle, jamais dans son ensemble. Tout au plus peut-on constater que son terme coïncide avec la fin de l'institution modèle de professionnalisation de l'enseignant primaire promu par la république à la fin du XIX^e siècle, en l'occurrence les écoles normales. On se souvient alors que la proportion d'institutrices qui ne sont pas passées par les écoles normales a toujours été plus importante que celle des instituteurs. D'ailleurs, ceux et celles qui ont emprunté de la sorte la « petite porte », bénéficient d'un traitement historiographique similaire : leur existence est simplement mentionnée, sans plus de conséquences. Eux aussi ne sont jamais envisagés comme une catégorie à part entière, alors que sur un échantillon d'instituteurs et d'institutrices dont les carrières se sont déroulées entre 1860 et 1960 dans l'académie de Lyon, seuls 40 % ont exercé dans une école primaire élémentaire – dont un tiers a occupé un poste dans une école primaire élémentaire sans qu'entre dans la dénomination de sa fonction le terme d'instituteur ou d'institutrice.

Placer l'institutrice au centre et non plus à la marge de la recherche impose une recomposition des perspectives propres à l'historiographie du groupe socio-professionnel des enseignants primaires, recomposition qui s'opère sur fond de questions à peine esquissées, ou même refoulées, plus traditionnelles à la sociologie et à l'histoire du travail féminin : quels sont les facteurs de la mobilité, tant sociale que géographique et professionnelle des institutrices ? Quelle est leur spécificité par rapport à la mobilité des instituteurs ? Quelle est la réalité du processus de féminisation ? Quel est le lien entre féminisation et déprofessionnalisation ? Quelle est la nature du rapport, semble-t-il privilégié, entre l'institutrice et la « petite porte » ?

INSTITUTEUR, INSTITUTRICES : UN GROUPE SOCIAL ?

La spécificité la plus immédiatement évidente des institutrices par rapport aux instituteurs réside dans leur mobilité sociale et géographique. Elles s'écartent très nettement du modèle masculin de mobilité ascendante : elles sont systématiquement issues de milieux à la fois plus urbains et plus aisés que les instituteurs. C'est un phénomène que l'on peut constater dès le dernier quart du XIX^e siècle, au moment où la figure de l'institutrice publique se dégage de celle de la religieuse, où elle devient réellement visible et, de fait, comparable avec celle de l'instituteur public. Dans un échantillon d'enseignants et d'enseignantes ayant exercé dans l'académie de Lyon, nés entre 1840 et 1906 dans le département du Rhône, 70 % des institutrices sont nées à Lyon contre à peine un tiers des instituteurs. On constate d'ailleurs que la mobilité des institutrices est plus restreinte que celle des institu-

teurs : elles sont nées plus fréquemment dans les départements de l'académie de Lyon, et l'aire de leur recrutement, évaluée à partir des départements de naissance, est moins étendue que celle des instituteurs. De la même façon, ce sont les familles paysannes qui ont donné le plus d'instituteurs, alors que les institutrices proviennent en majorité de milieux artisanaux, de petits employés ou fonctionnaires. Un dixième seulement des institutrices ont des parents agriculteurs². Loin de s'affaiblir, ce clivage perdure jusque dans la deuxième moitié du XX^e siècle³.

Les explications traditionnelles de cette distinction des mobilités sociales et géographiques entre instituteurs et institutrices mettent le plus souvent l'accent sur la sexuation des stratégies familiales, un facteur suffisamment permanent pour expliquer cette tendance lourde. L'argument est notamment invoqué pour les instituteurs et les institutrices d'avant 1914. A l'origine du choix des institutrices, « on trouve souvent l'irruption du malheur : catastrophe familiale, ruine, maladie, revers de fortune, mort brutale d'un père⁴ ». Le devenir professionnel ne serait pas « nécessaire », c'est l'imprévu qui l'imposerait. Dans ces conditions, devenir institutrice, c'est éviter le déclassement. Pourtant, entre mobilité latérale et descendante, les trajectoires féminines sont plus difficiles à cerner que celles de hommes. On ne peut les réduire au modèle de mobilité ascendante proposé par – pour ? – l'instituteur. A priori, les mobilités de l'institutrice apparaissent plus incertaines. Est-ce là une raison suffisante pour faire de l'incertitude – « l'accident », « l'exceptionnel », « le revers de fortune » – le facteur à l'origine de l'activité professionnelle des institutrices, manière d'entériner à nouveau la contingence du travail féminin ?

2 - JOUFFROY (A.), « Les instituteurs et les institutrices du Rhône (sauf Lyon) de 1881 à 1914 », mémoire de maîtrise, université de Lyon, 1967, 125 p., p. 18-20.

3 - BERGER (Ida), *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979, 183 p.

4 - OZOUF (Jacques et Mona), *La République des instituteurs*, Paris, EHESS-Gallimard-Seuil, 1992, 386 p., p. 52.

5 - JOUFFROY (A.),
op. cit., p. 31-32.

6 - BERGER (Ida), *op. cit.*

On peut aussi noter la disparité des conditions sociales, puisque la doxa réunit fréquemment dans le même couple instituteurs et institutrices, contribuant ainsi à figer l'image et la position sociale supposée de l'enseignant. Pourtant, à statut égal, le choix du conjoint est un élément déterminant de la position sociale, et même incontournable dès lors que l'on constate que les ménages pédagogiques sont minoritaires. Ce modèle, dont on suppose l'extension autour de 1900, n'est jamais précisément quantifié : entre 1881 et 1914, dans le département du Rhône, les proportions évoquées sont de l'ordre de 30 % pour les institutrices et de 15 % pour les instituteurs⁵. C'est précisément dans le choix du conjoint que le clivage entre instituteurs et institutrices s'élargit davantage encore. En se mariant généralement avec un homme dont la situation est au moins équivalente, sinon supérieure à la sienne, l'institutrice consolide sa position sociale d'origine, conforte une mobilité latérale, alors que l'épouse de l'instituteur reste le plus souvent au foyer. Ainsi, dans les années 1950, presque la moitié des maris d'institutrices (47 %) exerçaient des professions classées sous le dénominateur « cadre moyen », tandis que dans les années 1970, ce sont les cadres supérieurs et les membres des professions libérales qui sont majoritaires (41 % contre seulement 27,5 % en 1953-54)⁶.

INSTITUTEUR, INSTITUTRICES : FORMATION ET QUALIFICATION

Dans cette dissymétrie des mobilités géographiques et sociales des instituteurs et des institutrices n'entrent pas seulement en jeu les stratégies familiales. D'autres facteurs peuvent jouer, et notamment des facteurs institutionnels.

La formation, la professionnalisation, en un mot les conditions institutionnelles de l'accès au métier d'enseignant primaire peuvent-elles être envisagées de façon sexuée ? Retrouve-t-on dans ces domaines des clivages rappelant, ou même sous-tendant ceux constatés au niveau des origines sociales et géographiques ?

La filière primaire, un modèle androcentrique

Concernant l'enseignant du primaire élémentaire, les lois Ferry des années 1880 constituent à la fois l'aboutissement d'un processus de professionnalisation et l'imposition, théorique, d'un modèle de formation qui perdure jusqu'aux années 1960. Plus largement, la structuration des institutions scolaires et la définition de l'instituteur suivent des évolutions parallèles. Les qualifications exigées pour les enseignants correspondent le plus souvent aux diplômes qui constituent le terme du cursus scolaire dans lequel ils enseignent. C'est tout le sens de la « filière primaire », qui maintient, en même temps que le lien entre l'élève et son maître, le cloisonnement social.

La loi Guizot de 1833, en reprenant les premières grilles de qualification des maîtres mises en place sous la Restauration, institue les brevets primaires : le brevet élémentaire et le brevet supérieur. Jusqu'à la loi Goblet de 1886, le degré minimum de qualification exigé pour devenir instituteur est le brevet élémentaire. Par la suite, jusqu'à la transformation des écoles primaires supérieures en collèges au début des années 1940, c'est le brevet supérieur qui remplit cet office.

Très tôt cependant (dès la loi Guizot), dans la professionnalisation de l'instituteur sont associés la possession de ces diplômes (qui ont pour l'enseignant

valeur de qualification) et une formation spécifique, concernant les savoirs mais aussi la pédagogie, à l'école normale. Cette institution, qui appartient au cadre primaire, sert ainsi de lieu de préparation pour ces brevets. L'obtention du brevet élémentaire, en plus de la réussite au concours d'entrée, devient alors la condition de l'admission aux écoles normales. Cette élévation du niveau de qualification exigé pour les enseignants primaires a favorisé dans le dernier quart du XIX^e siècle l'émergence d'une institution intermédiaire, le primaire supérieur⁷. Ce type d'établissement remplace les écoles normales pour la préparation au brevet élémentaire, puis progressivement les concurrentes pour la préparation au brevet supérieur – à tel point qu'elles font parfois figure de substitut aux écoles normales dépassées par les besoins en effectifs. A ce moment, la distinction entre les trajectoires « normales » et « a-normales », entre la « grande » et la « petite porte » est palpable jusque dans l'institution scolaire elle-même. Le cursus des instituteurs qui fait se succéder école communale, école primaire supérieure et école normale est d'ailleurs invoqué par certains pour mettre en évidence l'homogénéité du corps des enseignants primaires⁸. La « filière primaire » disparaît à partir du milieu du XX^e siècle (1963) avec la fin du cloisonnement des degrés primaire et secondaire. Conformément à ces évolutions, le brevet supérieur est remplacé par le baccalauréat pour les instituteurs. Le recrutement devient de fait plus ouvert⁹. L'affaiblissement de la filière des écoles normales, particulièrement incapables d'assurer un recrutement suffisant, entres autres du fait de la pression démographique¹⁰, accélère le phénomène à partir des années 1950. Les enseignants primaires sont alors de plus en plus issus de la « petite porte ».

Les voies de la professionnalisation des institutrices divergent pourtant de ce modèle, utilisant d'une manière différente les filières de formation ou même en empruntant d'autres. Le cloisonnement des enseignements primaire et secondaire est traversé par un autre cloisonnement, qui se place cette fois entre enseignement masculin et enseignement féminin. Si Ferry, en donnant les dernières touches à la figure de l'enseignant primaire dans les années 1880, ne fait finalement que conclure un processus de professionnalisation de l'instituteur élaboré progressivement par l'État, de la monarchie de Juillet au Second Empire, l'extension de ce modèle à l'institutrice ne procède pas de la même logique, ne revêt pas la même évidence.

Dans la première moitié du XIX^e siècle, l'enseignement féminin est marqué par un contraste fort entre le flou des délimitations institutionnelles et la force du cloisonnement social qu'il entretient. Les filles constituent certes un domaine spécifique, strictement délimité, mais jamais prioritaire. L'élève n'est pas une entité universelle et abstraite, il est masculin. Moins institutionnalisé que l'enseignement masculin, l'enseignement féminin n'en est pas moins traversé par une organisation de l'institution scolaire destinée à maintenir intacts les cloisonnements de la structure sociale : l'école du peuple et l'école des notables, le primaire et le secondaire. Au milieu du XIX^e siècle, à côté des pensionnats et des institutions, apparaissent les cours secondaires de jeunes filles, qui visent, à la différence des précédents, à l'instruction plus qu'à l'éducation. Ils essaient de concilier l'éducation au foyer, l'éducation maternelle, avec un niveau d'instruction relativement plus élevé. Nommés « secondaires », ces cours ne peuvent pourtant préparer à aucun diplôme du secondaire, comme le baccalauréat, stric-

7 - BRIAND (Jean-Pierre) et CHAPOULIE (Jean-Michel), *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, 1992, 544 p., p. 73.

8 - CHANET (Jean-François), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 427 p., p. 84.

9 - PROST (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1979, 524 p., p. 327.

10 - PROST (Antoine), *op. cit.*, p. 444-445.

11 - MAYEUR
(Françoise),
*L'éducation des filles
en France au XIX^e
siècle*, Hachette, 1979,
207 p., p. 126.

tement réservé aux garçons. Les jeunes filles qui en suivent l'enseignement ne peuvent prétendre dans la plupart des cas qu'aux brevets primaires, élémentaire (le diplôme minimum exigé pour les enseignants du primaire élémentaire), et, dans le meilleur des cas, supérieur. Comme pour manifester cette contradiction, ces cours secondaires ne tardent pas à se renommer « cours normaux », non sans développer d'autres ambiguïtés. Ils préparent en effet les filles aux mêmes diplômes que les écoles normales de garçons, mais leur ambition déclarée n'est pas d'être l'équivalent ou le substitut de cette institution. On s'obstine à ne donner les moyens de la qualification qu'à celles qui, pour des raisons diverses, n'exerceront pas le métier d'institutrice.

Peu à peu cependant, le jeu entre les particularismes institutionnels de l'enseignement féminin et les stratégies développées par sa clientèle se modifie. L'exceptionnel devient une habitude, du moins est intégré aux stratégies familiales. Les paradoxes latents de la première moitié du siècle sont tout à coup actualisés, réalisés par un effet de masse. Les distorsions de l'enseignement secondaire féminin demeurent, mais sa clientèle n'a plus les mêmes motivations. En effet, jusqu'alors, elle s'accommodait relativement bien de ces contradictions en n'envisageant pas d'avenir professionnel pour ses filles. Or, créées pour la bourgeoisie aisée, ces institutions secondaires ont finalement surtout attiré les classes moyennes, ces « couches nouvelles » dont parlait Gambetta¹¹. La quête des brevets s'affirme de plus en plus comme la quête de la qualification, en opposition aux inutiles diplômes de fin d'études, au point d'être l'objet principal de l'enseignement. Les parents d'élèves, appartenant aux classes moyennes, ont de plus en plus pour leur filles des visées

professionnelles. Ce faisant, le paradoxe de la préparation de diplômes primaires dans un cadre secondaire s'entretient. Les brevets primaires continueront d'ailleurs d'être préparés dans les établissements secondaires de filles jusqu'à la fin du siècle, à la demande de cette clientèle appartenant aux fractions des classes moyennes, soucieuse justement de ménager la possibilité pour ses filles d'exercer une activité professionnelle, sans avoir à fréquenter les écoles primaires supérieures.

Sexuation des filières de formation, différenciation des maillages et des mobilités

Si l'on considère le modèle de professionnalisation, qui veut que les enseignants du primaire élémentaire possèdent le brevet élémentaire, on s'aperçoit alors du clivage majeur entre les instituteurs et les institutrices publics. Alors que la « filière primaire » se met en place tant bien que mal dans le même temps pour les garçons, qui mène les futurs instituteurs de l'école élémentaire à l'école normale, les filles, jusqu'aux réformes de Ferry, ne peuvent accéder au métier d'institutrice publique que par le biais de l'enseignement secondaire. Le maillage de ces établissements, cours secondaires, puis collèges et lycées à partir de 1880 et la loi Camille Sée, spécifiquement urbain, fournit une explication de la différenciation des mobilités sociales et géographiques des instituteurs et des institutrices. Ce n'est qu'au tournant du siècle que les établissements de types primaires supérieurs s'imposent comme le lieu privilégié, pour les filles comme pour les garçons, de la préparation au concours de l'école normale et au brevet supérieur. Or, le réseau primaire supérieur féminin n'est pas agencé de la même façon que son homologue mas-

culin, puisqu'il y a trois fois plus d'établissements primaires supérieurs de garçons que de filles, et ce réseau est prioritairement celui des grandes villes¹². Entre la fin du XIX^e siècle et les années 1940, les Lyonnaises sont probablement les plus susceptibles de devenir institutrices : plus de la moitié des institutrices du département du Rhône sont nées à Lyon, contre moins du tiers des instituteurs. Plus largement, l'institutrice démontre que l'on ne peut pas devenir instituteur à n'importe quel endroit, à n'importe quel moment, autre illusion entretenue par le mythe méritocratique. L'agencement du maillage des établissements qui assurent la formation des enseignants primaires est ainsi un facteur déterminant du devenir professionnel, au moins aussi structurant que les stratégies familiales, et d'ailleurs très vraisemblablement intégré par ces dernières.

Des institutrices à l'instituteur : une vocation ?

Les trajectoires féminines ouvrent des brèches dans le mythe masculin de l'instituteur, qui associe mobilité sociale ascendante et « normalité » professionnelle, toutes deux garanties par l'intégrité d'une « filière primaire ». La vocation, qui serait l'élément déterminant du choix du métier, achève de réunir mythe social et mythe professionnel. Là aussi, les particularités de la professionnalisation des institutrices avant 1880 ont des répercussions indéniables sur la figure de l'enseignante primaire qui a émergé après les lois Ferry. Dans l'académie de Paris, 33 616 brevets sont délivrés entre 1855 et 1880, dont 24 171 à des jeunes filles. Seulement un quart d'entre elles se destinent à l'enseignement¹³. Entre 1860 et 1960, si dans le Rhône les institutrices sont plus qualifiées que les instituteurs (43 % des institutrices sont passées par

une école normale contre 35 % des instituteurs, 83 % des femmes sont titulaires du brevet supérieur, contre 44 % des hommes), l'écart de proportion entre les titulaires du brevet supérieur et les anciens élèves de l'école normale entre la « petite porte » et la « grande porte » est beaucoup plus importante pour elles que pour eux. 40 % des institutrices ont préparé et obtenu leur brevet supérieur en dehors de l'école normale, contre seulement 9 % des instituteurs. Par ailleurs, toujours dans l'académie de Lyon à la même période, on peut constater que l'âge moyen d'entrée dans la profession est plus élevé pour les institutrices que pour les instituteurs : 22 ans pour les unes, contre 20 ans et demi pour les autres. Une figure féminine se détache beaucoup plus nettement que pour les garçons, celle de la simple « brevetée ». L'historiographie a pendant longtemps considéré que les seules professions qui lui étaient ouvertes étaient celles d'institutrice ou de postières, professions qu'elle embrassait justement au gré des circonstances. Mais on peut se demander si le discours de l'administration, qui prévoit une série d'équivalences strictes entre diplômes et métiers, n'a pas biaisé les perspectives. L'usage de ces diplômes – il est vrai destinés à l'origine à la normalisation du recrutement des enseignants et au-delà plus généralement des fonctionnaires – est-il si réglé ?

Le glissement est facile, et fréquent, de l'indétermination à la contingence. Il est d'autant plus facile que l'on compare les trajectoires féminines aux mythes masculins de la vocation et de la mobilité ascendante. L'accès à la profession est-il si différent pour les institutrices que pour les instituteurs ? La différence résiderait-elle toujours dans l'improbabilité du travail féminin ? La faible proportion de normaliens, notamment par rapport aux normaliennes, dans l'académie de

12 - BRIAND (Jean-Pierre) et CHAPOULIE (Jean-Michel), *op. cit.*, p. 63.

13 - MAYER (Françoise), *op. cit.*, p. 115.

14 - MARUANI (Margaret), *Mais qui a peur du travail des femmes ?*, Paris, Syros, 1985, 185 p.

15 - FARGE (Arlette) et KLAPISCH-ZÜBER (Christiane), *Madame ou Mademoiselle ? Itinéraires de la solitude féminine (XVIII^e-XX^e siècles)*, Paris, Arthaud-Montalba, 1983, 302 p., p. 193.

16 - *Ibid.*, p. 177.

17 - *Ibid.*, p. 133.

18 - BERGER (Ida), *op. cit.*, p. 30.

19 - FARGE (Arlette) et KLAPISCH-ZÜBER (Christiane), *op. cit.*, p. 144.

Lyon entre 1860 et 1960 permet d'en douter. Pour les instituteurs également le devenir professionnel ne s'inscrit pas forcément dans une stratégie de long terme, définitive. Les institutrices démontrent que les chemins de la professionnalisation sont beaucoup moins balisés, la norme beaucoup plus mouvante qu'on pourrait s'y attendre en ne considérant que le portrait dressé par l'historiographie pour les instituteurs. Mais la figure de la « simple brevetée », de l'institutrice qui est passée par la « petite porte » est loin d'être une figure exclusivement féminine : ne constitue-t-elle pas ainsi le réceptacle d'une hétérogénéité sociale et professionnelle du corps des enseignants primaires, une hétérogénéité qui pourrait se décliner au masculin ? L'institutrice dévoile, derrière l'hétérogénéité du groupe social, celle du groupe professionnel.

UNE FEMME SEULE ?

Les particularités de la mobilité sociale et de la formation des institutrices témoignent à la fois d'une conception du travail féminin et de la femme au travail, de l'emploi et du travail des femmes¹⁴. Devenir institutrice, c'est aussi sortir d'une condition de mineure entretenue par la législation. C'est ainsi qu'elle peut concevoir sa trajectoire comme ascendante, se référant non plus seulement à son milieu d'origine, mais au fait qu'elle s'est élevée au-delà de cet état de dépendance qui caractérise les femmes en général, et les femmes au travail en particulier. Ainsi, les institutrices qui mesurent la rupture que constitue leur itinéraire, développeraient, à l'instar des professeurs, une « distance au mariage¹⁵ », craignant le déclassement, mais aussi et surtout le renoncement à une autonomie récemment acquise. Le

phénomène est proportionnel au niveau de qualification. Aux gradations des diplômés correspondent celles de l'autonomie. A la fin du XIX^e siècle, il n'y a que 53 % d'institutrices célibataires contre 70 % des enseignantes de lycées et collèges¹⁶.

Le célibat n'est pas un idéal de vie partagé par la majorité des institutrices, il n'est pas forcément un choix librement consenti, mais la vocation d'institutrice et le projet professionnel (le salariat) qui le sous-tend, excluraient, plus ou moins selon les périodes, le mariage¹⁷. Au fur et à mesure que l'itinéraire que doit suivre la future institutrice est plus lisible, plus accepté, que l'autonomie qui en découle est moins remise en cause, la part du célibat recule. En 1855, il y aurait 83 % de femmes seules parmi les institutrices, 65 % en 1911. En 1950, il y a encore deux fois plus d'institutrices célibataires que d'instituteurs, et presque le triple de veuves ou de divorcées du côté féminin¹⁸. En 1970, les proportions de solitaires chez les instituteurs et les institutrices ont tendance à se rapprocher. Comme pour les postières, le célibat des institutrices correspondrait « à une période d'adaptation d'une catégorie sociale à une nouvelle catégorie socio-économique¹⁹ ». La part du célibat décroît avec la démocratisation du recrutement. Les inflexions de l'évolution du statut matrimonial seraient ainsi synchrones avec l'élargissement des filières de formation et de qualification des institutrices.

Le célibat des institutrices n'est pas uniquement le corrélat a priori d'un projet professionnel. Il est largement déterminé par les particularités des itinéraires féminins. Le déracinement provoqué par la carrière n'est pas réservé à des instituteurs en majorité d'origine rurale. Il est également valable pour des institutrices qui, dans le département du Rhône, sont

pour l'essentiel lyonnaises. A l'inverse des instituteurs le parcours des institutrices, dans le premier temps de leur carrière au moins, mène de la ville vers la campagne. L'isolement, la rupture radicale avec un mode de vie urbain, sont très difficilement supportées par les enseignantes²⁰. Plus encore, ces femmes seules et instruites sont des exceptions dérangeantes dans la communauté villageoise. Les institutrices publiques supporteraient en effet l'essentiel du poids de la laïcisation, l'enseignement féminin étant massivement assuré par des religieuses. Pour les instituteurs, les laïcisations s'inscrivant dans une certaine continuité, seraient plus faciles à assumer.

Ces cas mettent en scène l'instituteur rural et les généraliser reviendrait à souscrire au mythe du « hussard noir ». Pourtant, l'évolution, tout comme la part du célibat féminin chez les institutrices est loin d'être aussi évidente. Surtout, la proportion d'institutrices célibataires chez les institutrices n'est pas radicalement différente de celle des instituteurs. Entre 1860 et 1960 dans l'académie de Lyon, 49,5 % des institutrices sont mariées, contre 53,8 % des instituteurs. Si le célibat des institutrices connaît des évolutions durant cette période, elles restent contenues dans une fourchette relativement étroite, plus étroite en tous cas que les chiffres annoncés précédemment. Les deux tiers des institutrices nées entre 1840 et 1860 sont mariées. Pour celles qui sont nées entre 1860 et 1880, la part de mariées représente 40 %, 47,5 % pour celles qui sont nées entre 1880 et 1900, 51,3 % pour celles nées entre 1900 et 1920. La part des célibataires ne dépasse jamais les 60 % (on est loin des 83 % annoncés). Le célibat n'est pas un attribut particulier aux institutrices. Bien au contraire, c'est pour les institutrices de la première cohorte, qui accèdent au métier alors que les condi-

tions de professionnalisation et la fonction même d'institutrice sont les moins définies, que la part du célibat est la plus faible.

C'est dans la maternité que l'on trouve une tendance plus nette, plus constante. Si sur toute la période, un tiers des institutrices n'ont pas d'enfant, cette part va décroissant de 1860 à 1960 : 60 % des femmes mariées nées entre 1840 et 1860 n'ont pas d'enfant, 25 % de celles nées entre 1860 et 1880, 32 % de celles nées entre 1880 et 1900, 15 % de celles nées entre 1900 et 1920. Il faut sans doute envisager les rapports de la femme au travail, en l'occurrence l'institutrice, au regard de la maternité, pas seulement du célibat.

INSTITUTEUR, INSTITUTRICES : UN GROUPE PROFESSIONNEL ?

Le mythe d'un groupe professionnel est déjà entamé par le constat des divergences de la professionnalisation des institutrices par rapport à une hypothétique norme masculine. Mais l'institutrice fait également apparaître d'autres distorsions dans la norme du normalien, instituteur du primaire élémentaire. C'est l'existence de métiers féminins à l'intérieur de l'école primaire élémentaire (et même parfois au-dehors) qui est le meilleur révélateur de la diversité de métiers que désigne le terme d'« instituteur », en l'occurrence d'« institutrice ». Parmi des instituteurs et des institutrices du Rhône, en lieu et place de l'association que l'on suppose a priori normale et unique entre la dénomination d'« instituteur » et le cadre d'une école primaire élémentaire, on trouve vingt-huit combinaisons différentes (« instituteur » : « adjoint », « titulaire », « intérimaire », d'école primaire élémentaire, d'école primaire supé-

20 - DELHOMME (D.),
GAULT (N.),
GONTHIER (J.), *Les
premières institutrices
laïques*, Paris, Mercure
de France, 1980,
252 p., p. 158.

21 - LUC (Jean-Noël),
*L'invention du jeune
enfant au XIX^e siècle.
De la salle d'asile à
l'école maternelle*,
Paris, Belin, 1997,
510 p., p. 189.

22 - LELIEVRE
(Françoise et Claude),
*Histoire de la
scolarisation des filles*,
Paris, Nathan, 1991,
272 p., p. 102.

23 - DELHOMME (D.),
GAULT (N.),
GONTHIER (J.), *op.
cit.*, p. 44.

24 - *Ibid.*, p. 59-67.

rieure...) mettant en jeu l'un de ces deux éléments pour les instituteurs... et quarante-huit pour les institutrices (« institutrice », « suppléante », « chargée de direction », « chargée d'enseignement », « stagiaire », « suppléante », « déléguée », « détachée », d'école primaire élémentaire, d'école primaire supérieure ; « maîtresse de classe élémentaire de lycée », entre autres...).

Les visages de l'institutrice

Si l'on cesse de prendre comme point de référence l'instituteur pour définir l'institutrice, si l'on essaye de la considérer en tant que telle, la figure de l'institutrice devient marquée par la diversité. Elle est bien évidemment contaminée par celle de la mère, mais de manière moins systématique qu'on pourrait le croire. Certes, on considère que la maternité confère aux femmes une aptitude particulière à l'enseignement, mais l'administration fait subir de telles contorsions à l'argument de la « nature féminine » qu'il perd une grande partie de sa cohérence conceptuelle et apparaît pour ce qu'il est vraiment : la justification d'un état de fait et d'une hiérarchie qui maintient les femmes au bas de l'échelle. La nature féminine, c'est la maternité, mais la maternité réalisée, acquise : « à mon avis, l'institutrice qui n'a pas une famille, un ménage, des enfants lui appartenant qu'elle élève elle-même ne me paraît pas plus apte qu'un homme à diriger une école maternelle ». L'éloquence de la proposition se manifeste lorsqu'on la met en rapport avec la forte proportion de célibataires chez les institutrices. Si la « féminité maternante » n'est pas innée, on se demande pourquoi on en reste encore à la nature, pourquoi le pas qui mène à la culture n'est pas franchi. Ce serait admettre une notion beaucoup plus fondatrice de parité entre les com-

pétences et le travail des hommes et des femmes.

Pour l'administration, la place des femmes est cependant clairement définie en fonction de ce concept commode et boiteux de la « nature féminine ». Aux femmes, mères de préférence, reviennent les écoles maternelles et les classes enfantines. Rappelons que les réformes de Ferry dans les années 1880 prévoient d'ailleurs d'élargir la formation des écoles normales aux enseignantes d'écoles primaires élémentaires, mais aussi d'écoles maternelles²¹. Le statut d'institutrice est ainsi étendu à ces dernières. Dans cet effort de normalisation de la formation et du métier d'instituteur, c'est donc bien autour de l'institutrice que se développe l'hétérogénéité du groupe professionnel. Elles ont la charge privilégiée de l'éducation d'êtres asexués et dès neuf ans, les garçons sont soustraits à l'influence des femmes. Les objectifs sont bien de transformer les garçons en citoyens et les filles en mères de famille²². Au nom de ce même principe, on concède aux femmes l'enseignement primaire obligatoire et une part de l'enseignement post-obligatoire féminins. Hors du strict enseignement, il n'y a pas de place pour la femme-mère. Elle ne peut songer à des postes administratifs comme l'inspection qui demande de fréquents déplacements : « les mœurs de la femme s'accommoderaient mal de ces déplacements continuels qui l'obligeraient à abandonner son intérieur²³ ». La question n'est pas de faire une place à la femme dans l'enseignement primaire, qu'elle soit institutrice, directrice ou inspectrice, mais beaucoup plus de créer des métiers féminins, situés au franges inférieures de la hiérarchie de l'instruction publique²⁴.

La distinction des fonctions féminines et masculines dans l'enseignement primaire suppose une répartition spéci-

fique des instituteurs et des institutrices dans le maillage scolaire. Les constructions de la fin du XIX^e siècle étendent une « blanche robe d'écoles²⁵ » sur le territoire national. La séparation des classes de filles et de garçons, à laquelle répond celle des institutrices et des instituteurs, semble indiquer un partage cohérent et homogène. Il ne correspond pourtant pas exactement à la réalité. Lorsqu'il y a un dysfonctionnement dans la séparation des enseignements masculins et féminins, provoquant des spécificités négatives ou dévalorisantes dans le maillage et dans les qualifications, on pense aux femmes. En effet, la préférence est accordée aux institutrices pour les écoles mixtes du primaire élémentaire²⁶. Les écoles « spéciales » ne sont pas une norme intangible. Les écoles mixtes correspondent à une nécessité dans les communes rurales ou les hameaux. De manière très symptomatique, l'inspecteur primaire d'Aubusson envisage de confier ces écoles mixtes rurales à des institutrices qui n'en seraient pas vraiment, caractérisées par leur manque ou leur absence de qualification, naturellement sous-payées²⁷.

Dans les villes, la répartition des institutrices et des instituteurs est aussi directement conditionnée par une répartition sexuée des postes. A Lyon, les institutrices sont plus nombreuses que les instituteurs (871 contre 498 en 1889²⁸). Il y a plusieurs motifs à cette supériorité numérique très marquée. On peut y voir l'effet mécanique de la sexuation des enseignants et des enseignés : le nombre de filles scolarisées excède légèrement celui des garçons. Mais l'élément déterminant, c'est la féminisation de certains enseignements : les institutrices ont la charge exclusive des écoles maternelles et mixtes. Les institutrices, tout en étant majoritaires, occupent le bas de la hiérarchie administrative, même lorsqu'on

se place dans la perspective de la carrière

Un métier féminin : les hypothèses de la féminisation

Comment est-on passé d'une répartition sexuée des fonctions et des postes dans la hiérarchie de l'enseignement primaire à une prédominance féminine au sein du corps des enseignants primaires ? S'agit-il de féminisation ou d'expansion de métiers féminins ? Les statistiques de la féminisation ne résolvent pas cette ambiguïté. On a tendance à considérer les données nationales pour évaluer un phénomène jugé global, relevant d'une tendance lourde. Mais l'exemple donné par Lyon en 1889, où il y a presque deux fois plus d'institutrices que d'instituteurs, est-il représentatif de la moyenne française où le taux de femmes parmi les enseignants primaires atteint « seulement » 54 % en 1880²⁹ ? Que penser dans ces conditions du fait que le département du Rhône soit classé dans les années 1930 parmi ceux qui sont « restés à l'abri de la vague féminine³⁰ » ? Y a-t-il inversion du processus ou est-ce que le taux de féminisation lyonnais est contrebalancé par la moindre féminisation du reste du département ? La féminisation est-elle géographique ? Là encore, des chiffres « moyens » concernant des périodes trop larges ne permettent pas de préciser les évolutions, et encore moins de les expliquer. De toute évidence, une approche nationale nivelle les perspectives et les disparités régionales.

Si l'on envisage ce mouvement sur une période relativement longue et du point de vue national, en ne retenant que la catégorie générale d'instituteur ou d'institutrice, sa continuité est indéniabla³¹ : en 1914, 59 % des « instituteurs » sont des institutrices, 66 % en

25 - CHANET (Jean-François), *op. cit.*, p. 58.

26 - DELHOMME (D.), GAULT (N.), GONTHIER (J.), *op. cit.*, p. 53.

27 - Idem, p. 53.

28 - ROBERT (J.-F.), *Les instituteurs Lyonnais sous la III^e République*, mémoire de DES, université de Lyon, p. 40.

29 - LELIEVRE (Françoise et Claude), *op. cit.*, p. 155.

30 - CHANET (Jean-François), *op. cit.*, p. 88.

31 - LELIEVRE (Françoise et Claude), *op. cit.*, p. 155.

32 - LELIEVRE (Françoise et Claude), *op. cit.*, p. 185.

33 - LAFFONT (Max), *Évolution d'un espace scolaire. Le cas de l'enseignement du premier degré dans le département de la Drôme, (1945-1980)*, p. 71.

34 - LELIEVRE (Françoise et Claude), *op. cit.*, p. 175.

35 - CHANET (Jean-François), *op. cit.*, p. 87.

1932, 76 % en 1975. Il ne se produit pas d'inversions de tendance, mais des périodes de pauses et d'accélération sont très visibles. De 1880 à 1932, la progression de la part des femmes chez les enseignants du primaire élémentaire est continue. Le niveau reste stable jusqu'au milieu des années cinquante. En l'espace de 10 ans, de 1965 à 1975, la proportion de femmes croît de 10 %. Débute alors une nouvelle phase de stabilité.

Le détail des statistiques révèle d'autres disparités, non plus seulement régionales, mais sectorielles. Elles sont très similaires à la répartition des rôles selon les sexes que l'administration avait déterminé à la fin du XIX^e siècle. En 1965/66, on compte 100 % de femmes dans le primaire préélémentaire, 65,3 % dans le primaire élémentaire, 63,4 % dans l'enseignement spécialisé du primaire. Au milieu des années 1970, les proportions sont respectivement de 99,7 %, 67,5 % et 63,4 %. Placés dans une perspective plus large (justifiée par la succession des divers degrés d'enseignement, effective depuis le début des années 1960), ces chiffres rendent évidente et nécessaire la distinction entre métiers féminins dans l'enseignement et féminisation de l'enseignement : en 1989, les femmes représentent 95,7 % des enseignants du préélémentaire public, mais 9 % des professeurs d'université³².

Extension d'activités féminines ?

Réduire le phénomène de féminisation à une extension et à un renforcement des métiers féminins au sein de l'enseignement primaire est une hypothèse séduisante. La concordance d'évolutions institutionnelles et démographiques et de modifications de la demande de scolarisation pourrait expliquer la part croissante des femmes dans l'institution primaire. Dans les années

1950, l'enseignement préélémentaire connaît un développement considérable, au point de devenir un palliatif de la baisse des effectifs du primaire élémentaire, liée à la fin du passage des baby-boomers et à la disparition des classes de fin d'études³³. Le retournement de conjoncture démographique correspond à de nouvelles délimitations du primaire : les élèves y entrent et en sortent plus tôt. On assiste alors simultanément au repli (et à terme à la disparition) d'un enseignement où la répartition entre les instituteurs et les institutrices est sans doute relativement équilibrée et au renforcement d'un enseignement presque exclusivement assuré par des femmes. L'augmentation du poids relatif des femmes dans l'ensemble de l'enseignement primaire serait donc liée, au moins en partie, à des fluctuations dans l'agencement de la structure institutionnelle.

La généralisation des écoles mixtes à partir des années 1960³⁴ pourrait être envisagée dans une perspective similaire. Cette catégorie d'établissements ne relève pas d'une activité proprement féminine, mais ces postes sont souvent confiés par l'administration à des institutrices plutôt qu'à des instituteurs qu'elle concentre sur les écoles spéciales de garçons³⁵, ce qui contribuerait à augmenter le poids relatif des femmes dans l'enseignement primaire. Mais s'agit-il véritablement de l'extension d'activités féminines ou de la féminisation d'activités masculines ? On touche aux limites d'une approche seulement quantitative, fondée sur l'équivalence de catégories d'enseignement et de catégories sexuelles, liant les mouvements d'expansion ou de repli des secondes à ceux des premières. La féminisation ne correspond pas seulement aux fluctuations de la répartition entre activités féminines et masculines au sein de l'enseignement primaire. La féminisation n'est pas seulement un

« taux » statistique, c'est aussi un processus.

L'interrogation sur le processus de féminisation se heurte donc d'abord à l'imprécision des définitions. L'assimilation de l'institutrice de l'enseignement primaire préélémentaire et institutrice du primaire élémentaire n'est ni valide ni légitime. À la croissance de la part des femmes dans l'enseignement élémentaire, correspondent deux types de phénomènes : le renforcement et l'extension de métiers féminins (l'enseignement pré-élémentaire), la féminisation proprement dite de métiers ou la répartition des enseignants ne repose que sur la distinction sexuelle des enseignés (l'enseignement élémentaire). Il y a véritablement féminisation lorsque les femmes, en l'occurrence les institutrices, exercent des activités qui le sont auparavant par des hommes.

Construction d'un métier féminin ?

Des dysfonctionnements dans l'organisation de la séparation des sexes dans l'enseignement primaire apparaissent dès le début du XX^e siècle. Des institutrices commencent à enseigner à des garçons. L'institution primaire considère cette féminisation comme le résultat de contraintes conjoncturelles, un expédient limité dans le temps et dans l'ampleur pour pallier la contingence du recrutement masculin (crise du recrutement rural, mobilisation puis décimation des maîtres pendant la première guerre mondiale³⁶). Le phénomène que l'on veut conjoncturel et passager revêt pourtant un caractère de permanence – l'harmonisation des traitements des instituteurs et des institutrices en 1919 ressemble d'ailleurs à une prise de conscience – qui suppose des motifs plus profonds.

L'administration³⁷ s'en tient à une analyse des effets de la féminisation, à ces dysfonctionnements du cloisonnement sexuel des enseignés et des enseignants, à une vision simplement quantitative : le manque temporaire d'instituteurs est compensé par le surplus d'institutrices. Elle ne considère pas la féminisation comme processus, lui accordant tout au plus le statut d'anomalie, d'accident. L'institution scolaire, hypocrite ou inconsciente d'elle-même, ne déplace jamais le « problème » de la féminisation au niveau de la politique institutionnelle.

L'inefficacité institutionnelle de l'école normale est à l'origine du processus de féminisation. L'institution est rigide, la taille de ses promotions déterminée par les possibilités financières plus que par les fluctuations de la demande de scolarisation³⁸. Les écoles primaires supérieures font figure d'institution intermédiaire en étant chargées de fournir des candidats pour les écoles normales, et surtout des brevetés auxquels on a recours dans des circonstances « exceptionnelles ». Et c'est à ce point précis que la politique institutionnelle se féminise, dans un sens d'ailleurs assez emblématique de l'attitude des responsables administratifs et politiques envers l'enseignement féminin : l'enseignement primaire supérieur de garçons ne doit pas orienter une trop grande partie de ceux-là vers la fonction publique, alors que pour les filles l'enseignement est un débouché systématiquement valorisé par les inspecteurs d'académie et le personnel des écoles primaires supérieures de filles³⁹. C'est un glissement du diplôme vers la qualification. Par conséquent, les brevetées féminines constituent la seule variable d'ajustement de l'offre et de la demande de scolarisation concernant le primaire élémentaire, la seule « armée de réserve » dans des cas dits « exception-

36 - CHANET (Jean-François), *op. cit.*, p. 88.

37 - tout comme certains historiens, tel Gilles LAPREVOTE, *Les écoles normales primaires en France (1879, 1979)*, Lyon, PUL, 1984, 250 p.

38 - PROST (Antoine), *op. cit.*, p. 378.

39 - BRIAND (Jean-Pierre) et CHAPOULIE (Jean-Michel), *op. cit.*, p. 331.

40 - Propos tenus par le rapporteur d'un projet de loi voté à la chambre des députés le 9 février 1903, élargissant la catégorie des postes accessibles aux femmes : CHANET (Jean-François), *op. cit.*, p. 88.

nels » de pénurie de normaliens. L'organisation de l'enseignement primaire et la politique suivie en faveur d'une orientation professionnelle des garçons créent ainsi les conditions de la féminisation des enseignants primaires.

Le processus qui se dessine dans l'entre-deux-guerres serait ainsi très proche de celui qui est à l'œuvre dans la construction de métiers féminins, où la féminisation d'une profession est systématiquement liée à la déqualification. La féminisation du primaire élémentaire est massive mais pas exclusive, mais en revanche elle est contenue dans le bas de la hiérarchie (« les petits à l'institutrice, les grands à l'instituteur⁴⁰ ») : au cloisonnement des sexes on substitue celui des âges, enfermant ainsi à nouveau les institutrices dans des catégories auxquelles elles seraient « naturellement » destinées, elles pénètrent l'espace professionnel masculin, en l'occurrence l'enseignement des garçons, par la sous-qualification (par la petite porte de préférence à l'école normale). Elles ne s'inscrivent pas dans le schéma de professionnalisation de l'instituteur qui associe étroitement formation et qualification. Institutrices au rabais, leur itinéraire présente toutes les caractéristiques de la construction d'une activité féminine, la qualification devenant une construction sociale sexuée. Les femmes travaillent, mais dans la relative inadéquation de leur qualification à leur activité, dans l'anormalité administrative.

*

* * *

La figure de l'institutrice constitue finalement le réceptacle d'un manque historiographique, celui de l'hétérogénéité du groupe social, de la diversité des conditions et des moyens d'accès à la profession, de la diversité des itinéraires, et au-delà du métier même que désigne le terme d'« instituteur ». Ce sont

elles qui assument dans l'historiographie la plus grande part de l'incertitude, de la contingence, de la multiplicité de la trajectoire de l'enseignant primaire. C'est notamment – de façon privilégiée ? – autour de la figure de l'institutrice que l'État employeur a construit la multiplicité des statuts et l'hétérogénéité du groupe professionnel des enseignants primaires. Dans les faits pourtant, les institutrices ne sont plus les seules à supporter le poids de l'exception et de l'anomalie. Les écarts à la norme s'étendent à l'instituteur.