

ÉDUCATION & FORMATIONS

► L'égalité entre les
filles et les garçons,
entre les femmes
et les hommes, dans
le système éducatif

Volume 4 – suite des n° 96, 97 et 98

n° 99
juillet 2019



ÉDUCATION & FORMATIONS

- ▶ **L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif**

Volume 4 – suite des n° 96, 97 et 98

n° **99**
juillet 2019



Cet ouvrage est édité par :

**le ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaires de rédaction

Aurélie Bernardi
Bernard Javet

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

La revue Éducation & formations comprend des articles publiés, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations adressées aux auteurs. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), direction de publication de la revue, rappelle que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-155472-6 / e-ISBN 978-2-11-155473-3
Dépôt légal : juillet 2019

► **L'égalité entre les filles et les garçons,
entre les femmes et les hommes,
dans le système éducatif – Volume 4**

5

Penser l'égalité dans les représentations du métier
de professeur d'EPS

Enjeux méthodologiques et critiques

Loïc Szerdahelyi, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo

15

Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons

**À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie
de Créteil**

Sigolène Couchot-Schiex

33

Au collège et au lycée, des élèves, des adultes et des jeux

Annie Léchenet, Patricia Mercader

55

Le poids du genre dans l'expérience étudiante et l'accès
à l'emploi

L'exemple des sortants de l'université de Strasbourg

Vanessa Boléguin, Stéphane Guillon, Jérémy Picot

71

Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire

**Une comparaison femmes/hommes selon le contexte
d'enseignement**

Emma Guillet-Descas, Vanessa Lentillon-Kaestner

87

Le ressenti du corps professoral des universités québécoises
à l'égard de leur qualité de vie au travail

Quelles différences entre les hommes et les femmes ?

Catherine Le Capitaine, Mélanie Gagnon



PENSER L'ÉGALITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER DE PROFESSEUR D'EPS

Enjeux méthodologiques et critiques

Loïc Szerdahelyi

IREDU EA 7318, Université Bourgogne Franche-Comté

Cécile Ottogalli-Mazzacavallo

L-VIS EA 7428, Université Lyon 1

Dans un contexte où les femmes sont de moins en moins nombreuses à enseigner l'éducation physique et sportive, cet article, attentif aux représentations du métier de professeur d'EPS par les lycéennes et lycéens, propose une réflexion épistémologique en méthodologie de la recherche. Prenant acte de la complexité de l'usage des catégories de sexe au regard du renversement conceptuel du genre, le débat porte sur les choix méthodologiques effectués dans le cadre d'une enquête par questionnaires. Comment appréhender les similitudes ou les écarts entre les élèves selon leur sexe, sans essentialiser les catégories de sexe ? Comment utiliser les catégories de sexe tout en se réclamant des études de genre, dont les derniers développements conceptuels remettent précisément en cause l'intangibilité et la binarité des catégories de sexe ? Comment construire des outils méthodologiques pertinents au regard des outils théoriques adoptés, en tenant compte de leurs implications scientifiques et éthiques ? Autant de questions soulevées dans ce retour d'enquête réflexif sur le caractère socialement construit des catégories d'analyse. Méfiant vis-à-vis de la reproduction des assignations de sexe, l'article revient sur les étapes de développement du concept de genre, avant d'en envisager des applications méthodologiques, puis d'ouvrir sur de possibles prolongements à l'intersection des dominations.

De nombreux travaux attestent du paradoxe entre une meilleure réussite scolaire des filles et le maintien de profondes inégalités dans les valorisations professionnelles des femmes [MOSCONI, 2014]. La division sexuée du marché de l'emploi structure avec constance les représentations des métiers, les choix d'orientation ainsi que les conditions d'insertion et d'exercice des professions [BOSSE et GUÉGNARD, 2007 ; VOUILLOT, 2007 ; FONTANINI, 2015 ; ÉRARD et LOUVEAU, 2016]. Face à la persistance des inégalités, la dernière convention

interministérielle pour l'égalité dans le système éducatif précise les efforts à mener pour une plus grande mixité des filières de formation. Parmi les actions engagées, la visibilité des femmes dans les métiers majoritairement exercés par des hommes constitue une priorité. Les politiques publiques poursuivent ainsi l'objectif de « rendre visibles les réussites des femmes et des hommes experts dans un métier "de l'autre sexe" » [Convention interministérielle pour l'égalité, 2013-2018, p. 9]. L'enjeu est d'ouvrir le champ des possibles, afin de « monter en mixité » sans enfermer les élèves dans des rôles stéréotypés [NAVES et WISNIA-WEILL, 2014, p. 10].

Les métiers de l'enseignement ne sont pas épargnés par l'impact des stéréotypes de sexe. Conformément à l'image essentialisée de la « mère-éducatrice », le taux de femmes dans le secteur public est considérablement élevé dans le premier degré, avec 83 % de femmes parmi les enseignants, mais aussi dans le second degré, où 58 % des enseignants sont des enseignantes, cette « féminisation » étant plus accentuée dans le secteur privé [MENESR-DEPP, 2016]. La situation de l'éducation physique et sportive (EPS) se révèle dissonante puisque les hommes demeurent majoritaires dans l'enseignement de cette discipline scolaire. Malgré l'entrée significative des femmes dans les carrières de l'EPS à compter des années 1940, l'égalité comprise dans sa dimension numérique constitue un vœu pieux dans lequel s'immiscent des débats entre l'égalité de droit et l'égalité réelle [SZERDAHELYI, 2016]. Du collège au lycée, l'EPS apparaît ainsi comme une discipline plus « masculinisée » que les autres, avec 56 % d'hommes parmi ses personnels enseignants dans le secteur public, un chiffre qui monte à 61 % dans le secteur privé [MENESR-DEPP, 2016]. Les instances ministérielles observent même le retour à une « masculinisation du métier », en soulignant que les hommes sont de plus en plus nombreux parmi les cohortes de moins de dix ans d'ancienneté [MEN-DEPP, 2010, p. 9].

Cette diminution du nombre de femmes parmi les cadres de l'EPS fait écho à la désertion progressive des filles dans les formations en Staps (Sciences et techniques des activités physiques et sportives). Depuis la disparition des concours séparés selon le sexe pour entrer en Staps durant les années 1990, les orientations vers les métiers du sport sont de plus en plus le fait des garçons. La filière « Éducation et motricité », qui mène au professorat d'EPS, n'échappe pas à la règle puisqu'elle regroupe, en troisième année de licence, 70 % de garçons pour 30 % de filles [DELIGNIÈRES, 2017]. La « masculinisation » des formations en Staps soulève un certain nombre de problèmes. Elle interroge, du côté des enseignants d'EPS, la professionnalité au regard de la diversité sexuée [COLLECTIF FILLES & STAPS, 2016 ; DELIGNIÈRES, 2017 ; GLEYSE, 2017]. Elle questionne, du côté des élèves, les représentations du métier de professeur d'EPS ainsi que les obstacles en tout genre face au choix du professorat d'EPS. À terme, ce sont « les inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrières entre les sexes » [DURU-BELLAT, 2004, p. 70]. Enfin, cette « masculinisation » requiert, du côté des chercheuses et des chercheurs, une réflexion épistémologique sur les outils mobilisés pour appréhender la valence différentielle des sexes [HÉRITIER, 1996] et leurs conséquences dans sa reproduction.

Dans cette perspective, cet article souhaite prioritairement débattre des choix méthodologiques effectués dans le cadre d'une enquête par questionnaires sur les représentations de lycéens et lycéennes à l'égard du métier de professeur d'EPS. Comment appréhender les similitudes ou les écarts entre les élèves selon leur sexe, sans essentialiser les catégories de sexe ? Comment utiliser les catégories de sexe tout en se réclamant des études de genre,

dont les derniers développements conceptuels remettent précisément en cause l'intangibilité et la binarité des catégories de sexe ? Comment construire des outils méthodologiques pertinents au regard des outils théoriques adoptés, en tenant compte de leurs implications scientifiques et éthiques ? De la théorie au terrain, « *s'inscrire dans les études de genre est toujours un engagement épistémologique. Il s'agit d'interroger la méthodologie traditionnelle* (CLAIR, 2016), et, plus généralement, de poser à nouveaux frais la question de la valeur et de la validité des connaissances : *qu'est-ce qui peut valoir comme connaissance ?* » [GENÈRE, 2018, p. 12]. Par le truchement d'un cas concret – une enquête par questionnaires – visant à appréhender le système de genre, l'enjeu de cette contribution est donc celui d'un projet critique, entendu comme l'analyse des méthodes utilisées et la réflexion sur leurs limites.

LE GENRE, UNE CATÉGORIE UTILE ?

Il s'avère préalablement indispensable de s'interroger sur les pensées des catégories de sexe dans la littérature scientifique. Le concept de genre apparaît ici heuristique pour penser les mécanismes de catégorisation sexuée et leurs répercussions dans le maintien de la domination « masculine » [OTTOGALLI-MAZZACAVALLA, 2017]. Les études de genre, qui forment aujourd'hui un champ de recherche bien identifié, invitent effectivement à dépasser toute approche généraliste pour questionner les usages catégoriels et leurs effets en termes de préoccupations égalitaires [HARDING, 1987]. Dès lors, il apparaît nécessaire de revenir sur les étapes de développement du concept et sur leurs apports dans la réflexion scientifique, avant d'en envisager des applications méthodologiques. À l'origine, le concept de genre fut utilisé pour contredire l'omnipotence du sexe dans l'affirmation identitaire [OAKLEY, 1972]. Il permet alors de contredire l'idée d'une nature « féminine » ou « masculine », tout en dissociant la part sociale de l'identité d'une personne (exprimée par des rôles « masculins » ou « féminins », variables selon les cultures) de la part biologique de cette même identité (exprimée par les organes sexuels, en apparence stables au niveau de l'espèce humaine). Avec ce premier usage, « *l'emprise de la bicatégorisation sur les corps* » demeure [RAZ, 2016, p. 88]. Tout au plus la catégorisation biologique des individus est enrichie d'une catégorisation sociale, au risque d'invisibiliser l'hétérogénéité intrasexes ou de figer les filles-femmes ou les garçons-hommes dans des représentations et rôles sociaux stéréotypés. Ainsi, ce premier usage du concept de genre contribue à diversifier les catégories sexuées mais entérine, paradoxalement, une vision naturalisante et binaire du sexe.

Dans un second temps vient l'analyse du rapport antagoniste entre les personnes. Non seulement, les femelles et les mâles se voient attribuer des rôles, mais certains sont positifs et d'autres négatifs, certains sont valorisés et d'autres dévalorisés, certains sont supérieurs et d'autres inférieurs. De fait, le genre signifie le système qui associe non seulement un sexe à des qualités puis à des rôles, mais aussi le sexe à des positions sociales (ou au contraire le système qui attribue des positions sociales en construisant un discours sur les rôles sexués). Le genre devient, dans cette acception, « *un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes* » et « *une façon première de signifier des rapports de pouvoir* » [SCOTT, 1988, p. 56]. Il s'agit d'un moment clef de la réflexion scientifique, puisque le genre s'impose à cette étape comme une « *catégorie utile d'analyse* » pour appréhender les rapports de domination. Le genre devient un outil pour penser la différenciation des sexes

et saisir les rapports de pouvoir inhérents à toute relation, inter et intrasexes, à une époque et dans une société données. Dans l'un comme l'autre de ces usages, le genre découle du sexe, au sens où la « réalité » de la biologie sexuée ne questionne guère et apparaît comme le déclencheur d'un ensemble de processus sociaux de différenciation et de hiérarchisation.

Dans les années 1990-2000, une nouvelle critique émerge autour des manières dont les rapports de pouvoir fabriquent des corps sexués [GUILLAUMIN, 1992]. Colette GUILLAUMIN s'attache « à démontrer comment les caractéristiques physiques, par exemple le poids, la taille, mais surtout la motricité, la mobilité corporelle, l'égalité musculaire [...] sont les résultantes d'une socialisation différentielle des sexes » [PFEFFERNKORN, 2016, p. 78]. S'en suivront de nombreux travaux prenant pour objet les discours scientifiques (de la biologie ou de la neurologie) sur la différenciation des sexes [LAQUEUR, 1992 ; GARDEY et LÖWY, 2000 ; FAUSTO-STERLING, 2012 ; FAUSTO-STERLING et TOURAILLE, 2014]. Leurs conclusions permettent de déconstruire « l'évidente » binarité des sexes comme seul fait de nature. Progressivement s'impose la thèse d'une continuité des catégories de sexe (pour laquelle les études sur l'intersexuation ont été déterminantes) et, plus largement, une remise en cause du principe même de la catégorie de sexe au regard de la complexité de la définition du « vrai sexe », ce que les études sur le test de « féminité » dans le monde du sport démontrent particulièrement [BOHUON, 2012 ; LOUVEAU, 2017]. Sexes génétique, gonadique, hormonal, anatomique, psychique ou caractères sexuels secondaires sont autant de preuves que le dimorphisme de sexe n'est jamais absolu. Pourtant, la bicatégorisation résiste dans le but de fonder et maintenir un ordre social genré, qui repose sur la différenciation et la hiérarchisation d'un sexe mâle et d'un sexe femelle.

Ainsi, à la lumière de ces travaux, ce ne seraient pas tant les corps qui sont binaires que les assignations sociales qui imposent à chaque individu d'être identifié et reconnu en tant qu'homme ou femme. « La catégorie [ici le sexe] opère comme la marque d'une domination sociale censée trouver son fondement dans la nature » [RAZ, 2016, p. 93]. Dans cette nouvelle dynamique scientifique, le concept de genre est utilisé pour questionner le social, en ce qu'il précède le sexe [DELPHY, 2001]. Le genre devient « une question ouverte qu'il faut apprendre à poser dans un contexte donné » [SCOTT et PERREAU, 2010], une façon de penser la reproduction de la bicatégorisation des sexes et des sexualités. Il devient une « catégorie utile d'analyse » pour questionner les processus de construction des catégories, et notamment leurs usages dans le champ de la recherche.

APPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES DANS UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRES

Notre réflexion critique à l'égard des outils mobilisés s'applique à une enquête sur les représentations du métier d'enseignant d'EPS réalisée auprès des élèves des lycées publics et privés de l'académie de Lyon¹. Cette recherche était organisée en deux questionnaires : l'un sur l'identité des professeurs d'EPS (questionnaire axé sur le « qui »), l'autre sur le métier de professeur d'EPS (questionnaire axé sur le « quoi »). Le questionnaire ici mis à l'épreuve, celui

1. Projet « TiMoTé : Statut social et représentations du métier d'enseignant-e d'EPS : prestige, motivation, attractivité » [2015-2018] sous la codirection de Emma GUILLET-DESCAS [L-VIS EA 7428, Université Lyon 1] et Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO [L-VIS EA 7428, Université Lyon 1], avec le soutien de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

du « qui »², se découpe en trois parties : la première invite les élèves à décrire l'enseignante ou l'enseignant idéal ou détestable, selon la méthode de l'évocation hiérarchisée [ABRIC, 2003] ; la deuxième interroge les dimensions de sa personnalité, à partir de cinq facteurs récurrents dans la littérature sur la construction sociale de la personne [BEAUVOIS, DUBOIS, DOISE, 1999] ; la troisième constitue le talon sociologique à partir duquel sont construites les catégories d'analyse, en vue d'articuler l'objet de l'enquête (les représentations de l'enseignante ou enseignant d'EPS) avec les données sociologiques (objectives et subjectives) de l'enquêtée ou enquêté.

Pour appréhender les représentations de l'enseignant d'EPS, la première partie du questionnaire s'est fondée sur une phase d'évocation libre, « *Pour toi, quand on te dit "professeur-e d'EPS idéal-e ou détestable", quels sont les mots et expressions qui te viennent spontanément à l'esprit ?* », suivie d'un classement personnalisé des mots les plus importants, afin de déceler les éléments centraux ainsi que les formes structurales des représentations sociales. Puis, une question fermée a été introduite sur le sexe du « *professeur-e d'EPS idéal-e* », à savoir « *Homme* », « *Femme* » ou « *Indifférent* », l'objectif étant de répondre à plusieurs interrogations : les élèves désirent-elles/ils explicitement une enseignante ou un enseignant d'EPS ? Leurs aspirations pour autrui varient-elles en fonction de leur propre assignation de sexe ? Comment positionner les résultats vis-à-vis de l'importance des *role models* étudiés dans le sport ou à l'école ? Si l'intégration d'une réponse sur l'indifférence au sexe de l'enseignant offrait la possibilité aux élèves de se détacher d'une sexuaction générée par les réponses offertes, il reste que cette question porte le biais de la bicatégorisation. Comment ne pas, dans ce cas, déplorer la reproduction d'une binarité sexuée, alors que les dernières études de genre montrent que celle-ci est fictive ? Et pourtant, comment ne pas, au commencement, mobiliser cette binarité pour rendre intelligibles de possibles représentations sexuées du métier de professeur d'EPS ?

La recherche, engagée avec l'intention de documenter la construction du genre, se heurte ici à une limite importante des questions fermées, caractérisée par l'adoption des catégories récusées. Pour dépasser cette limite, une question ouverte d'explicitation a été ajoutée afin de connaître les raisons de la réponse. Selon cette approche plus qualitative, la priorité accordée à un idéal indifférencié (341 réponses sur 498 répondantes et répondants, soit 68,4 %) révèle un refus de toute division sexuée du métier. Contrairement aux travaux qui montrent que seule une minorité des élèves n'attachent pas d'importance au sexe de l'enseignant d'EPS [GLEYSE, 2017], nombreuses sont les justifications véhiculant le fait que les femmes et les hommes sont à égalité face à l'exercice du métier. Pour les lycéennes et les lycéens interrogés, le sexe aurait finalement peu d'importance face à la compétence à enseigner : « *Le sexe n'a pas d'importance pour un professeur idéal, le mieux c'est qu'il aime être prof* » (Extrait de réponses). Si les lycéennes et les lycéens identifient parfois des différences de style pédagogique chez les enseignantes ou enseignants d'EPS, elles/ils ne les positionnent jamais sur le registre sexué mais s'arrêtent davantage sur le principe d'égalité des droits à enseigner tous les sports et d'égalité des résultats dans la qualité de l'enseignement.

A contrario, les lycéennes et les lycéens ayant fait le choix d'un idéal sexué pour l'enseignant d'EPS (151 réponses, soit 30,3 % des 498 répondantes et répondants) s'inscrivent dans un

2. Le questionnaire relatif au métier sera discuté ultérieurement, en lien avec la littérature relative aux représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents [MOSCONI et STEVANOVIC, 2007].

registre argumentaire plus stéréotypé. Pour celles et ceux ayant érigé une femme comme figure idéale (76 réponses sur les 151 élèves), les arguments valorisent des qualités connotées « féminines » comme la compréhension, l'écoute, la gentillesse ou la moindre gêne face aux « *problèmes des filles* » (Extrait de réponses) ; alors que celles et ceux ayant choisi un homme comme figure idéale (75 réponses sur les 151 élèves) évoquent la méchanceté attribuée aux femmes *versus* le dynamisme, la compétence et l'habitude des hommes. Si ces résultats nuancent ceux de l'enquête relayée par Jacques GLEYSE, qui constate pour l'EPS en primaire au Québec que 52,9 % des garçons souhaitent travailler avec un enseignant et 57,1 % des filles avec une enseignante [GLEYSE, 2017, p. 273], l'âge et l'aire culturelle ne sont probablement pas les seules variables explicatives des différences de résultats. Au-delà des difficultés rencontrées et des bricolages méthodologiques, plus ou moins contrôlés dès lors qu'il s'agit d'enquêter auprès d'enfants et de jeunes [DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006], la catégorisation sexuée d'autrui n'est certainement pas de même « nature » que celle qui conduit des lycéennes et des lycéens à catégoriser leur propre appartenance sexuée.

LE TALON SOCIOLOGIQUE OU L'ESSENTIALISATION DES CATÉGORIES DE SEXE ?

Prenant acte de la complexité de l'usage des catégories de sexe au regard du renversement conceptuel du genre [LÖWY et ROUCH, 2003], la pensée de l'égalité devient aussi décisive que problématique dans la troisième partie du questionnaire : le talon sociologique. Face à l'évidence des apparences, surgissent à cette étape certaines contradictions théoriques et méthodologiques dans l'interrogation de la variable « sexe ». Comment construire, en effet, des catégories fonctionnelles et recevables juridiquement pour appréhender l'identité de soi de chaque élève ? Et ce, en essayant de réduire, à défaut de la faire disparaître, l'imposition d'une norme catégorielle rigide ou préétablie qui, en soi, est déjà la marque d'un processus de pouvoir par la bicatégorisation sexuée ? Comment utiliser les apports de travaux scientifiques les plus récents sur le genre dans la mise en place d'un questionnaire dont l'objet est de produire des données statistiques à partir d'un regroupement catégoriel des individus ? Et ce, en respectant le secret statistique et l'obligation de ne jamais permettre l'identification d'individus, y compris par recoupement d'informations ? Sur quelles bases réaliser les catégories ? Comment faire pour proposer des modèles de compréhension plus proches de la réalité empirique des êtres humains, qu'incarnent pour une partie de la population les mouvements *queer* ou intersexes, dans leur contestation politique de l'assignation sexuée à l'état civil et dans les pièces d'identité ? Et ce, en tenant compte d'une existence légale de l'utilisation des catégories de sexe en France, malgré des évolutions perceptibles au plan du droit international ?

Afin de résoudre ces tensions, plusieurs options ont été discutées. L'idéal égalitaire pourrait consister à penser un continuum sexué, intégrant dans les réponses à la question « sexe » une grande variété de possibles (« *Fille* », « *Garçon* », « *Intersexe* », « *Transgenre* », « *Je ne souhaite pas répondre* »...). Il reste que de puissantes résistances sociales et institutionnelles, doublées d'une interdiction juridique, sont à même de compromettre cette option, qui a donc été abandonnée. Effectivement, l'instrumentalisation des études de genre suite à la proposition ministérielle des « ABCD de l'égalité » constitue l'un des exemples probants de ces résistances [CHETCUTI, 2014 ; SALLE, 2014], de même que les débats sur l'intersexuation, le

droit des personnes intersexuées et les revendications politiques du « sexe neutre » [COBURN, 2017 ; MORON-PUECH, 2017]. Fallait-il alors faire disparaître la catégorie de sexe dans la mesure où celle-ci serait « *un système de classement qui soutient la structuration d'inégalités multiples* » [RAZ, 2016, p. 94] ? Comment, dans ce cas, penser les inégalités et les rapports de force entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, sans appréhender la variable « sexe » ? Face aux difficultés éthiques mais avec l'intention de « *participer à la réflexion déontologique sur le terrain* » [CLAIR, 2016, p. 81], le choix a finalement été fait de conserver les propositions traditionnelles des enquêtes par questionnaires, mais avec des ajustements visant à surmonter la bicatégorisation imposée, laquelle exclut 1,7 % des personnes reconnues comme intersexes dans la population [BLACKLESS, CHARUVASTRA et alii, 2000].

Ainsi, nous avons trouvé paix avec notre conscience scientifique en rendant réalisable la double sélection des réponses « *Fille* » et « *Garçon* », pour celles et ceux qui voudraient signifier un sentiment d'appartenance sexuée distinct des assignations déclarées sur les registres d'état civil. L'idée n'était pas de suggérer cette possibilité, en précisant par exemple que plusieurs réponses à la question « sexe » étaient permises. Mais le fait de ne pas rendre le questionnaire bloquant en cas de double réponse, tout en ne spécifiant pas qu'une seule réponse était autorisée, permettait de laisser libre les enquêtées et enquêtés. Ainsi, des élèves ont coché la case « *Fille* », d'autres la case « *Garçon* », des élèves n'ont pas répondu et d'autres ont parfois coché la double réponse « *Fille* » et « *Garçon* ». Bien sûr l'interprétation des doubles réponses reste sujette à plusieurs doutes³ : s'agit-il d'individus qui refusent par militantisme *queer* les catégorisations sexuées ? S'agit-il de personnes intersexes qui expriment leur « ambigüité » sexuée ? S'agit-il de « trolls » dont le seul but était de perturber le protocole ? Si les doubles réponses apparaissent les moins nombreuses (4 réponses sur un total de 601 questionnaires récoltés, soit 0,7 %), leur présence conforte le choix adopté, ne serait-ce que d'un point de vue éthique vis-à-vis de la violence de genre que peut représenter l'assignation sexuée pour les personnes intersexes ou transgenres, qui évoluent encore aujourd'hui « *sans avoir, au quotidien, le droit de l'énoncer, et sans qu'autrui puisse en prendre totalement conscience* » [GUILLOT, 2008, p. 46].

Ce type de problème se pose également au moment des questions posées sur les parents. Classiquement, les renseignements demandés concernent en premier le père, puis en second la mère, ce qui participe à la fois de la hiérarchisation entre « masculin/féminin » et de l'hétérosexisme. Scientifiquement, cette option n'a donc pas été retenue. L'alternative a consisté à parler de « *Parent n° 1* » et de « *Parent n° 2* », en laissant aux enquêtées et enquêtés le choix d'indiquer : « *Ton parent n° 1 est : Homme/Femme* », puis en adoptant la même démarche pour « *Ton parent n° 2* ». Outre la liberté de l'ordre, il était là aussi possible de cocher l'un et l'autre, voire le même sexe. Ces bricolages méthodologiques, méfiants vis-à-vis de l'usage des catégories comme moyen de reproduction des catégories, visent à respecter la non-imposition aux enquêtées et enquêtés de catégories sexuées préexistantes. À l'inverse, la finalité est de les laisser libres dans les manières de se définir, avec toutes les perspectives que cette démarche égalitaire ouvre en termes d'analyses des mécanismes de domination, malgré des complications d'ordre pratique dans l'exploitation des réponses. Ainsi, des élèves ont déclaré une « *Femme* » en parent n° 1, d'autres n'ont pas répondu ou ont

3. Nous excluons les non-réponses de cette analyse, en raison de l'effet de fatigue repéré sur certains questionnaires. Pour autant, les configurations où les répondantes et répondants renseignent partiellement le talon sociologique sans répondre à la variable « sexe » pourraient générer des retours réflexifs comparables.

coché à la fois « *Homme* » et « *Femme* ». Il reste que le parent n° 1 le plus souvent nommé a été un « *Homme* » [277 réponses sur le total de 601 questionnaires, soit 46,1 %] tandis que les réponses sur le parent n° 2 révèlent une surreprésentation des femmes, ce qui manifeste la persistance des représentations traditionnelles de la famille. En revanche, ce procédé permet de déclarer deux parents du même sexe ainsi que des personnes identifiées comme « *Homme* » et « *Femme* » parmi l'un ou l'autre des parents.

EN GUISE DE CONCLUSION, DES PERSPECTIVES QUALITATIVES ET INTERSECTIONNELLES

Penser l'égalité dans les représentations du métier de professeur d'EPS consiste, au-delà du nombre de filles et de garçons en Staps, à appréhender les mécanismes de domination qui génèrent des différences d'orientation selon le sexe. Cette ambition, qui dépasse le cadre de l'EPS, requiert une réflexion épistémologique sur les outils théoriques et méthodologiques mobilisés. À n'en pas douter, l'enquête par questionnaires, aussi essentielle soit-elle, restreint le champ des possibles. Elle rend par exemple difficile l'observation des obstacles impactant les élèves durant leur socialisation, autant qu'elle néglige l'examen des rapports sociaux ou les mécanismes d'autocensure des filles face au choix des métiers majoritairement exercés par des hommes. Les études de genre invitent pourtant à considérer les processus plus que les résultats [RENNES, 2016]. De ce point de vue, l'enquête par entretiens offre de stimulantes perspectives qualitatives, qui posent d'autres questions méthodologiques sur le caractère socialement construit des catégories d'analyse. Simultanément, l'ancrage théorique du genre ouvre sur l'imbrication des rapports de domination. Tel est l'objet du croisement du sexe, de la classe sociale et des minorités visibles [JOUNIN, 2014] ou, dit autrement, de l'analyse intersectionnelle des dominations [JAUNAIT et CHAUVIN, 2012 ; FASSIN, 2015]. Face à la persistance des inégalités, la réflexion épistémologique sur les concepts, méthodes et finalités des enquêtes ne doit donc pas être négligée. Il en va d'une compréhension fine des rapports de pouvoir, de leurs articulations et de leurs effets. À bien des égards, cette démarche semble même indispensable à la pensée de l'égalité, pour passer d'une égalité filles-garçons instituée à une culture de l'égalité véritablement développée dans l'école de la République [SALLE, 2016].

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (dir.), 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- BEAUVOIS J.-L., DUBOIS N., DOISE W., 1999, *La Construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG.
- BLACKLESS M., CHARUVASTRA A., DERRYCK A., FAUSTO-STERLING A., LAUZANNE K., LEE E., 2000, "How sexually dimorphic are we? Review and synthesis", *American Journal of Human Biology*, vol. 12, n° 2, p. 151-166.
- BOHUON A., 2012, *Le Test de féminité dans les compétitions sportives. Une histoire classée X ?*, Paris, Éditions iXe.
- BOSSE N., GUÉGNARD C., 2007, « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 27-46.
- CHETCUTI N., 2014, « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes*, vol. 2, n° 678, p. 241-253.
- CLAIR I., 2016, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 213, p. 66-83.
- COBURN E., 2017, « Défaire et refaire le sexe, le genre, la sexualité. Le sujet intersexe, trans et queer », *Socio*, n° 9, p. 9-31.
- COLLECTIF FILLES & STAPS, 2016, « Les filles en voie de raréfaction en STAPS : État des lieux, enjeux et actions à promouvoir », *EPS et Société*, mis en ligne le 10 mars 2016.
- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, Paris, MEN-MESR-MTES-MDF-MAAF.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., 2006, *Enquête auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR.
- DELIGNIÈRES D., 2017, « Filles et garçons en STAPS », *Revue EPS*, n° 374, p. 35.
- DELPHY C. 2001, *L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre*, Paris, Syllepse.
- DURU-BELLAT M., 2004, « École de garçons et école de filles... », *Diversité. Ville, école, intégration*, n° 138, p. 65-72.
- ÉRARD C., LOUVEAU C., 2016, « Entre transgression et reproduction des normes de genre. Les effets paradoxaux du goût du sport sur l'orientation scolaire et professionnelle des normaliennes en sciences du sport et éducation physique », *Sciences sociales et sport*, n° 9, p. 83-113.
- FASSIN E., 2015, « Les langages de l'intersectionnalité », *Raisons politiques*, n° 58, p. 5-7.
- FAUSTO-STERLING A., 2012, *Corps en tous genres. La Dualité des sexes à l'épreuve de la science*, Paris, La Découverte / Institut Émilie du Châtelet.
- FAUSTO-STERLING A., TOURAILLE P., 2014, « Autour des critiques du concept de sexe. Entretien avec Anne Fausto-Sterling », *Genre, sexualité & Société*, n° 12 [en ligne] gss.revues.org/3290
- FONTANINI C., 2015, *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*, Rouen, PURH.
- GARDEY D., LÖWY I. (dir.), 2000, *L'Invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- GENERE (dir.), 2018, *Épistémologies du genre. Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*, Lyon, ENS Éditions.
- GLEYSY J., 2017, *Le Genre de l'école en France. De la mixité à l'inégalité occultée. Expérimentations et propositions de transformations*, Saint-Denis, Connaissances et Savoirs.
- GUILLAUMIN C., 1992, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Éditions Côté-femmes.
- GUILLOT V., 2008, « Intersexes : ne pas avoir le droit de dire ce que l'on ne nous a pas dit que nous étions », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 1, n° 27, p. 37-48.
- HARDING S., 1987, *Feminism and Methodology. Social Science Issues*, Bloomington, Indiana University Press.
- HÉRITIER F., 1996, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

JAUNAIT A., CHAUVIN S., 2012, « Représenter l'intersection. Les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales », *Revue française de science politique*, vol. 62, n° 1, p. 5-20.

JOUNIN N., 2014, *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.

LAQUEUR T., 1992, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard.

LOUVEAU C., 2017, « Le test de féminité : genre, discrimination et violence symbolique », in EBERHARD M., LAUFER J., MEURS D., PIGEYRE F., SIMON P. (dir.), *Genre et discriminations*, Donnemarie-Dontilly, Éditions iXe, p. 105-123.

LÖWY I., ROUCH H., 2003, « Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre », *Cahiers du genre*, vol. 34, n° 1, p. 5-16.

MEN-DEPP, 2010, *Être professeur d'Éducation Physique et Sportive en 2009*, Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation, n° 195, Paris.

MENESR-DEPP, 2016, *Repères & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MORON-PUECH B., 2017, « Le droit des personnes intersexuées », *Socio*, n° 9, p. 215-237.

MOSCONI N., STEVANOVIC B., 2007, *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N., 2014, « Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ? », in LAUFER L., ROCHEFORT F. (dir.), *Qu'est-ce que le genre ?*, Paris, Payot & Rivages, p. 121-136.

NAVES M.-C., WISNIA-WEILL V., 2014, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*, Paris, CGSP.

OAKLEY, A., 1972, *Sex, Gender and Society*, Londres, Temple Smith.

OTTOGALLI-MAZZACAVALLO C., 2017, « De l'égalité au genre : usages et limites des concepts dans les revues professionnelles de l'EPS », in COGERINO G. (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, Clapiers, AFRAPS, p. 57-72.

PFEFFERNKORN R., 2016, *Genre et rapports sociaux de sexe*, Paris, Syllepse.

RAZ M., 2016, « Bicatégorisation », in RENNES J. (dir.), *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte, p. 87-95.

RENNES J. (dir.), 2016, *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte.

SALLE M., 2014, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, 2014/1, n° 31, p. 69-84.

SALLE M., 2016, « À l'école de la République, de "l'égalité filles/garçons" à la "culture de l'égalité" », *Tréma*, n° 46, p. 5-13.

SCOTT J. W., 1988 (1986), « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les cahiers du GRIF*, n° 37-38, p. 125-153.

SCOTT J. W., PERREAU B., 2010, « La question du genre. Entretien avec Joan W. Scott », *Genre, sexualité & Société*, n° 4 [en ligne] gss.revues.org/1659

SZERDAHELYI L., 2016, « Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941 et 1989) », *Tréma*, n° 46, p. 41-50.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.

COLLABORER POUR DÉVELOPPER L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS

À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil

Sigolène Couchot-Schiex

LIRTES EA 7313, université Paris-Est Créteil

Des actions, des recherches, des enseignements concernant l'égalité des sexes sont réalisés dans les établissements scolaires, dans les lieux de la formation des enseignantes et des enseignants au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), dans les missions égalité des rectorats. Cet article a pour objet de décrire et analyser l'expérience d'acteurs et actrices de différents statuts qui œuvrent pour l'égalité sur le territoire de l'académie de Créteil en s'inscrivant dans une dynamique collective. Des regards croisés, des échanges de réflexion et de pratiques, des invitations mutuelles tissent année après année des rapprochements qui apparaissent déjà fructueux et pourraient constituer des leviers pour le développement d'actions futures dans les espaces scolaires et de formation de l'académie. L'analyse tirée des témoignages montre que les avancées concrètes relèvent de « petits pas » sur le terrain qui pourraient se renforcer par la conjonction de conditions favorables. Ces avancées tireraient bénéfice, d'une part de la construction collective de compétences professionnelles pour l'égalité pour tous les personnels. D'autre part, elles sont sensibles au soutien mutuel entre les différents partenaires, condition d'une réelle confiance entre acteurs et actrices et garantie essentielle de la mobilisation collective à l'échelon d'un territoire académique pour la transformation active des pratiques professionnelles.

La question de l'égalité des chances à l'école inclut nécessairement une interrogation spécifique sur l'égalité des filles et des garçons. Certes, le bien-être et le vivre ensemble dans le respect de l'autre, quel que soit son sexe ou sa sexualité, constituent un socle fondamental pour que tous les élèves puissent accéder aux apprentissages dans un climat serein. Mais cela suffit-il vraiment ? L'égalité ne se décrète pas, elle se vit au quotidien de l'expérience scolaire, au contact d'une réalité de tous les instants et en tous lieux. Trente années de recherche en sciences de l'éducation [MOSCONI, 1989 ; DURU-BELLAT, 1990 ; ZAIDMAN, 1996] ont montré où se logeaient les inégalités socio-sexuées que l'école participe « *activement et passivement* » [PASQUIER, 2013, p. 281] à produire et reproduire. Pour autant, si l'on convient de mettre en avant quelques progrès pour la prise en charge de cette question,

au premier chef desquels sa visibilité depuis une dizaine d'années, les points de cristallisation de la fabrique des sexes [LAQUEUR, 1992 ; AYRAL, 2011], productrice d'inégalités en éducation, sont loin d'être dissous. À partir des phénomènes et processus étudiés, la recherche met en évidence que l'engagement pour une réelle mise en œuvre de l'égalité des sexes et des sexualités passe par les institutions éducatives comme l'école, la famille, les espaces sociaux qui se trouvent aux premiers rangs des espaces de production et reproduction des inégalités, des injustices, des violences sexuées ou sexuelles [GOFFMAN, 1961 ; FOUCAULT, 1975 ; ANDERSON, 2009]. Ils en sont, aussi par conséquent, les lieux privilégiés de la prévention. La vigilance à ce phénomène systémique bien décrit par la recherche, demande à être renforcée et plus amplement diffusée à tous les niveaux dans les structures d'éducation et de formation. Bien que le volontarisme institutionnel s'affiche avec conviction, déconstruire les inégalités de sexe et de genre constitue un projet au croisement du scientifique, du politique, du social. C'est un projet collectif qui passe par l'analyse des mécanismes qui construisent les normes dans les situations sociales et en amont dans le système de genre [CEFAÏ et TERZI, 2012].

Cet article tente de rendre compte d'un mouvement visant à créer une dynamique locale propice à la promotion d'actions et de réflexions pour l'égalité filles-garçons sur le territoire de l'académie de Créteil. À partir de la description du contexte et des conditions qui ont permis des rapprochements entre institutions, nous tenterons une analyse sociologique du système éducation-formation (SEF) [FASSA, 2016].

FAIRE FRUCTIFIER UNE DYNAMIQUE LOCALE

Académie réputée difficile « *consciente des difficultés qu'elle rencontre* »¹, Créteil n'en est pas moins une académie favorable aux dynamiques, aux initiatives collectives ou individuelles innovantes : « ... *une nécessité : celle [...] d'impulser de nouvelles méthodes, de reconnaître la force créatrice des personnels et de vivre une aventure collective qui donne sens à notre action quotidienne* »². Depuis la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)³, une collaboration se tisse entre différents partenaires de l'académie sur le thème de l'égalité et de la réussite des filles et des garçons. La rencontre d'acteurs et actrices réparties sur le territoire et leur volontarisme à porter cette thématique dessinent les contours d'une dynamique originale qui cherche à s'installer à l'échelon local.

Un projet conçu et mis en œuvre par l'association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF), soutenu par le département des stratégies des ressources humaines, de la parité et de la lutte contre les discriminations (D.S.R.H. PADI) a permis de répertorier les ressources présentes dans chaque ESPE du territoire national et d'y associer les ressources institutionnelles locales comme les missions égalité des rectorats académiques. Ces données sont consignées dans une « Carte de France des enseignements à l'égalité femmes-hommes

1. Académie de Créteil, *Projet académique 2016-2019*, Introduction. En ligne : cache.media.education.gouv.fr/file/L_academie_de_Creteil/85/1/PDF_pour_mise_en_ligne_doubles_pages-DEF_606851.pdf

2. *Ibidem*.

3. Les ESPE sont des écoles internes aux universités créées en 2013 par la loi de Refondation de l'école de la République. Elles ont remplacé les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dans lesquels étaient formés les enseignantes et les enseignants de 1990 à 2012.

dans les ESPÉ »⁴. Leur consultation met en évidence l'importance des ressources humaines disponibles au sein de l'ESPÉ de l'académie de Créteil au regard d'autres académies, et la présence d'un partenariat actif avec la mission « Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie »⁵ du rectorat. Ce contexte assure des conditions favorables à l'installation d'une dynamique locale à l'échelon académique pour développer une démarche propice à une diffusion et des mises en œuvre pour l'égalité filles-garçons.

Ces données positives doivent sans doute beaucoup au dynamisme historique de cette académie qui a supporté par le passé des expérimentations pour la mixité des sexes dans les établissements du secondaire menées par Annick Davaisse, inspectrice pédagogique régionale dans cette académie (1983-1992) et formatrice à l'IUFM de Créteil (1993 à 1998). Ces travaux et réflexions ont d'abord concerné l'éducation physique et sportive, puis se sont répandus plus largement, mettant notamment en garde les enseignants et l'institution contre « *l'illusion égalitaire de la mixité* » [OTTOGALLI, 2013], militant pour faire avancer la réflexion à propos de la réussite des filles notamment à partir de la conception des enseignements.

C'est ce qu'un groupe de personnes de statuts et d'institutions différentes, de disciplines variées, implantées professionnellement dans divers lieux du territoire étendu de cette académie tente de promouvoir avec ténacité afin de créer, par-delà les freins de tous ordres, un réseau qui relie les acteurs et les actrices, rompant un potentiel sentiment d'isolement, valorisant l'existant par le partage de temps de travail et de réflexion en commun.

CARACTÉRISER L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Académie au territoire étendu, à la fois urbain et rural, aux caractéristiques socio-économiques fortement contrastées parfois concentrées sur certains pôles, Créteil présente toutefois des caractéristiques comparables à la moyenne nationale ↘ **Figure 1** p. 18. Par comparaison, la croissance de la population scolaire de l'académie de Créteil est exceptionnelle, particulièrement en Seine-Saint-Denis, département très urbanisé, soumis à une forte hausse démographique pour le primaire et le secondaire : à la rentrée 2016, 70 % de nouveaux collégiens et collégiennes y étaient attendus. L'évolution entre 2015 et 2016 de la population scolarisée montre une augmentation de 1,5 point. Cette augmentation est homogène entre les départements de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne (+ 1,7) et plus faible en Seine-et-Marne (+ 0,9). La population scolarisée représente 23,7 % de la population totale. Par comparaison, si l'académie de Versailles montre un taux d'évolution de 1,2 point, son taux de scolarisation est de 24,1 %. Cette configuration académique particulière requiert une attention soutenue et une adaptation importante des équipes dans les territoires concernés.

4. Carte de France des enseignements à l'égalité femmes-hommes dans les ESPÉ. En ligne : argef.org/carte-de-france-des-espe/

5. Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie, rectorat de Créteil. En ligne : ac-creteil.fr/pid32850/former-les-citoyens-de-demain.html

📍 **Figure 1** Présentation générale de l'académie de Créteil

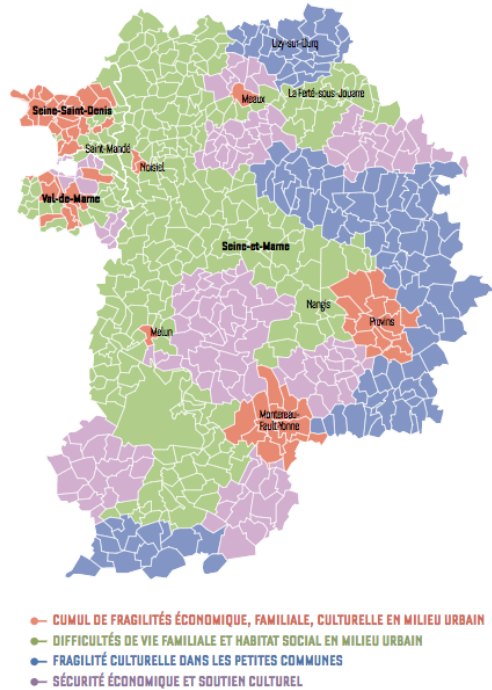
132 réseaux d'éducation prioritaire dans une académie socio-économiquement contrastée

Si l'académie de Créteil présente globalement des caractéristiques socio-économiques proches de la moyenne nationale, elle montre de forts contrastes, avec des fragilités cumulées qui se concentrent dans la partie ouest de la Seine-Saint-Denis, mais également dans certains pôles urbains des deux autres départements et dans quelques territoires semi-ruraux de la couronne Est de la Seine-et-Marne.

Ces écarts se retrouvent dans la répartition des 132 réseaux d'éducation prioritaire de l'académie : ils représentent 30 % de la population scolaire, chiffre plus élevé que la moyenne nationale (20 %) et qui recouvre de très fortes disparités. En effet, les REP et REP+ concernent 27 % des élèves dans le Val-de-Marne, 60 % des élèves en Seine-Saint-Denis et 13 % des élèves en Seine-et-Marne.

Pour autant, les perspectives de l'académie de Créteil ne peuvent se résumer à la prise en compte de zones à risque d'échec scolaire. Le territoire cristolien offre partout des opportunités de réussite qu'il est nécessaire d'exploiter, les marges de progrès existant à tous les niveaux.

LES ZONES À RISQUE D'ÉCHEC SCOLAIRE



Source : académie de Créteil, *Projet académique 2016-2019*, diagnostic (p. 5).

Scolarisation des filles et des garçons dans l'académie de Créteil

Dans le second degré, en collège public, les filles sont un peu moins nombreuses que les garçons. Ce différentiel a tendance à s'accroître au fil des ans : en 2016, les filles représentaient 49,3 % des élèves scolarisés pour le niveau sixième et 49,5 % pour le niveau troisième. L'évolution est similaire en collège privé.

Climat scolaire

Le climat scolaire permet de prendre en considération l'opinion des élèves sur leur sentiment de bien-être dans leur établissement, le sentiment de sécurité dans les locaux ou aux alentours, la qualité des relations avec les adultes ou avec les autres élèves, le sentiment de bien apprendre, le sentiment de justice des notes et des punitions. Une enquête locale réalisée sur dix collèges (n = 3 409) répartis sur les trois départements de l'académie de Créteil en décembre 2018 [COUCHOT-SCHIEH, GOÉMÉ, RICHARD, 2019], peut être mise en comparaison avec l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation réalisée par la DEPP en 2017 [MEN-DEPP, 2018].

Deux résultats méritent d'être mis en lumière : le sentiment de bien-être au collège et la relation aux autres élèves en général. Si le premier, pour les élèves des dix collèges de

📄 **Tableau 1 Comparaison du climat scolaire, en %**

Indicateurs	Enquête nationale de climat scolaire et de victimation			Enquête FSE/UPEC Académie de Créteil		
	Collèges 2017	Sexe		Collèges 2018	Sexe	
		Garçons	Filles		Garçons	Filles
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son collège	94,1	94,5	93,7	81,1	82,3	80,9
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	84,3	84,9	83,6	89,5	88,3	90,7
Relations avec les élèves de l'autre sexe très bonnes ou bonnes	n.r.	n.r.	n.r.	78,3	74,6	81,7
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le collège	90,3	89,1	91,5	89,2	87,5	90,8
Trouve que les notes sont très justes ou plutôt justes	84,2	82,4	86,2	81,2	77,1	85,3
Les punitions données sont très justes ou plutôt justes	70,1	65,5	75	51,8	47	56,3
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le collège (ac. Créteil en classe)	90,2	89,7	90,7	91,5	91	91,9
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du collège	75,9	77,3	74,3	77,6	80,3	75,1

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Source : enquête DEPP 2017 [MEN-DEPP, 2018] ; enquête FSE/UPEC LIRTES 2018.

l'échantillon académique apparaît nettement inférieur à celui de l'enquête nationale, le second est au contraire nettement plus positif. Celui-ci se dégrade cependant si l'on approfondit la question des relations entre élèves de l'autre sexe, pour laquelle l'évaluation portée par les filles reste plus positive. Le sentiment de justice, qu'il concerne les notes, mais plus encore les punitions, est inférieur pour l'échantillon de l'académie de Créteil. Les garçons ont une appréciation nettement moins favorable (47 %) que ceux de l'échantillon national (65,5 %). Par contre, le sentiment de sécurité dans le collège ou aux alentours est davantage consolidé pour l'échantillon de l'académie de Créteil que pour l'échantillon national.

On peut donc estimer que malgré une expérience qui leur apparaît moins favorable, voire plus sévère, notamment du côté des garçons, les élèves de l'échantillon académique se sentent en sécurité dans leur établissement et apprécient, en particulier, les relations entre pairs. Cette appréciation semble bénéfique au maintien d'une opinion positive pour les apprentissages scolaires qu'ils estiment à la même hauteur que l'échantillon national.

Réussite filles-garçons aux examens

Diplôme national du brevet

Les taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) augmentent sur l'ensemble du territoire national, et l'académie ne fait pas exception avec 86,3 % de candidates et candidats reçus. Dans l'académie de Créteil, comme au niveau national [MEN-DEPP, 2018], les filles sont plus en réussite au DNB que les garçons. La réussite différenciée est plus marquée dans l'académie : 9 points de plus que les garçons contre 5,8 points (2016), 6,2 points (2017) au niveau national. L'écart filles-garçons est plutôt stable dans le temps, mais il se creuse si l'on observe le classement REP/non REP. En REP et REP+, l'écart monte à 11 points pour 8 points hors éducation prioritaire 📄 **Tableau 2** p. 20. 20 % de l'ensemble des établissements publics ont un différentiel de taux de réussite en faveur des filles supérieur ou égal à 15 points.

📄 **Tableau 2 Comparaison des taux de réussite filles-garçons au DNB, série générale, en 2015 et 2016**

	Filles		Garçons		Écarts		
	2015	2016	2015	2016	2015	2016	
France métropolitaine	90,1 %	90,8 %	84,3 %	84,9 %	5,8	5,9	
Académie de Créteil	Académie	88,0 %	89,0 %	78,0 %	80,0 %	10	9
	Hors EP	90,0 %	91,0 %	82,0 %	83,0 %	8	8
	REP	84,0 %	86,0 %	72,0 %	75,0 %	12	11
	REP+	81,0%	85,0 %	68,0 %	74,0 %	13	11

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Note : les pourcentages ont été calculés sur la base de l'effectif total des élèves évalués des établissements publics de l'académie (44 289 élèves).

Champ : sessions 2015 et 2016, établissements publics, France métropolitaine et académie de Créteil.

📄 **Tableau 3 Taux de réussite filles-garçons baccalauréat**

Séries	Académie de Créteil			Taux de réussite national
	Filles	Garçons	Écarts	
L	91,5	82,5	9,0	90,6
ES	91,5	87,0	4,5	89,0
S	91,4	86,9	4,5	91,8
STMG	93,4	88,1	5,3	89,0
STI2D	93,0	91,6	1,4	91,6
ST2S	92,5	86,3	6,2	92,1
STD2A	95,4	89,3	6,1	96,5
STL	92,1	91,1	1,0	91,6
Total	92,6	87,8	4,8	90,5

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Champ : session 2016, académie de Créteil

Les écarts peuvent atteindre des taux que l'on pourrait qualifier de préoccupants : trois établissements dans les départements de Seine-Saint-Denis ou Val-de-Marne ont des différentiels filles-garçons de 25 à 31 points, qui tirent le taux de réussite global vers le bas du classement académique.

Baccalauréat

Au niveau national, dans les trois filières (général, technologique, professionnel), les filles réussissent mieux que les garçons : 90,1 % contre 85,6 %, tous baccalauréats confondus. L'écart de réussite en faveur des filles est de 5,7 points dans la voie professionnelle, de 2,8 points dans la voie générale et 2,4 points dans la voie technologique. L'écart est particulièrement important dans les spécialités professionnelles des services (+ 6,3 points en faveur des filles). La série sciences et technologie de l'agronomie et du vivant (STAV) est la seule où les garçons réussissent mieux que les filles (+ 3 points en faveur des garçons). Globalement, l'écart entre filles et garçons se réduit très légèrement par rapport à 2014. Dans la voie professionnelle, où il reste le plus important, il diminue notablement de 6,8 points en 2014 à 5,7 points en 2015. À l'inverse, il continue d'augmenter dans la voie technologique et dépasse son niveau de 2012 (+ 2,4 points). L'écart diminue légèrement pour le baccalauréat général : 2,8 points en 2015 contre 3 points en 2014.

Au niveau académique, toutes séries confondues, l'écart filles-garçons est de 4,8 points en faveur des filles, un résultat équivalent à l'écart national ↘ **Tableau 3.**

Les filières les plus discriminantes pourraient être observées de plus près au regard de la répartition des sexes à l'intérieur de la filière. Par exemple, les séries L et STL sont largement féminisées tandis que la série STI2D accueille davantage de garçons que de filles.

Mission égalité entre les filles et les garçons du rectorat

La mission égalité du rectorat de Créteil favorise la mise en place d'une réelle dynamique dans l'académie conformément aux recommandations ministérielles :

« À l'instar de ce qui a été mis en place avec succès dans plusieurs académies, et en tenant compte des contextes locaux, vous identifierez dans vos services, de manière pérenne, une structure de pilotage dédiée, envisageant la politique en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans toutes ses dimensions et réunissant l'ensemble des responsables académiques concernés. Les personnes chargées de mission académiques "égalité" y jouent un rôle central et organisent la mise en œuvre des orientations académiques, en lien étroit avec les écoles et les établissements [...] »

Extrait du Bulletin officiel n° 4 du 22 janvier 2015

Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École

La mission a fonctionné au cours de la période 2012-2015 autour d'un groupe de pilotage et d'impulsion (GPI) rassemblant des personnalités exerçant diverses fonctions à l'éducation nationale et des personnalités extérieures invitées pour leur expertise, notamment des personnels des ESPÉ ou des professionnels des établissements scolaires. Au-delà du travail réalisé dans le groupe, un effort conséquent a été fait pour diffuser au plus grand nombre les thèmes de travail et les supports utiles. La mission égalité a proposé des priorités retenues pour figurer dans la feuille de route académique 2016-2019. Les axes prioritaires « *mieux équilibrer l'orientation scolaire et professionnelle* » et « *lutter contre les violences* » (y compris homophobes) visent à apporter des supports de réflexion et des outils pour répondre aux besoins de la population académique tels que pointés précédemment. Dans cette perspective, les établissements sont encouragés à participer, par exemple, à des actions, à des opérations menées avec des partenaires : « *Girls'Day* » de la SNCF, programme « *Capital Filles* » ou « *Jeunes pour l'égalité* », etc.

Différents leviers d'action sont identifiés : élaboration et diffusion d'un projet d'académie ; rapprochement avec des partenaires institutionnels et associatifs ; diversité des modalités et des temps de formation continue proposés ; soutien aux projets et aux initiatives dans les établissements ; aide négociée répondant aux besoins identifiés par les équipes des établissements ; journées événementielles (8 mars, concours, etc.) ; importance accordée à la communication interne et externe. La mission est dotée d'un site Internet⁶ sur lequel s'affichent des actualités, des supports et outils pédagogiques, pour « *Se former* », « *Agir au quotidien* », « *Mener un projet* ». Le plan de formation propose, outre quelques dispositifs de formation continue dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la prévention, une conférence annuelle dans le cadre du cycle de conférences du 8 mars.

6. Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie. En ligne : egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr

Les actions viennent aussi directement des professionnels dans les établissements. Certaines sont initiées pour tenter d'apporter des réponses à des situations d'urgence, telles ces deux enseignantes créatrices d'une association « *Collectif Féminin-Masculin pour rassembler enseignant-e-s, élèves, comédien-ne-s et citoyen-ne-s dans la lutte contre les discriminations et les violences sexistes* » en réaction au « *meurtre de la jeune Sohane Benziane brûlée vive à Vitry* » en octobre 2002. Dans ce lycée, le travail a été permanent : atelier d'écriture et de théâtre-forum ; projections-débats ; évolution des pratiques en EPS « *de manière à créer une véritable mixité* » ; mise en place d'une « *enquête de victimation* »⁷. Les deux professeures ont initié des activités de formation dans le lycée, ont participé à la formation initiale à l'ESPÉ, et à la formation continue. Les responsables de la mission académique qui (re)connaissent la valeur de ces actions de terrain, veillent à les valoriser et à les ancrer dans le tissu local. Cette vigilance encourage les actions des professionnels qui engagent les élèves dans la réflexion sur l'égalité où la créativité est vigoureuse, par exemple par la création d'expositions préparées par les élèves⁸.

On mesure ici, que la création en 2000, de missions spécifiquement dédiées à l'égalité entre les femmes et les hommes dans les rectorats d'académie, a permis de légitimer ces actions de terrain, de les organiser, de les stimuler. Tout en étant la première condition nécessaire, l'existence administrative de ces missions n'est pas suffisante en soi. On peut énumérer ici, quelques facteurs qui, parmi d'autres, ont une influence évidente sur l'exercice de ces missions et de leur personnel : conditions administratives dont elles disposent (valorisation, visibilité, fonctionnement) ; ressources humaines dont elles bénéficient (effectif, compétence, expertise sur les questions de genre) ; incarnation personnelle par les chargées et chargés de mission dans leur exercice professionnel. Les missions internes au rectorat d'académie sont un point clé du développement de la réflexion et des actions sur les questions de genre dans le système de l'éducation nationale. Elles en constituent le maillon intermédiaire essentiel intervenant dans le système : à la fois soumises à l'avis hiérarchique donc, à la légitimation institutionnelle des questions de genre et de leur traitement ; à la fois au contact du terrain et de ses actions professionnelles. Le tissage des relations s'exerçant dans les deux sens, descendant et ascendant, leur confère les conditions de création d'une dynamique forte. Celle-ci ne s'installe toutefois qu'au prix d'un volontarisme fort, constant, pérenne, condition d'une dynamique locale sur les moyen et long termes.

Contexte de la formation des enseignantes et des enseignants à l'ESPÉ de l'académie de Créteil

Composante de l'université Paris-Est Créteil, l'ESPÉ de l'académie de Créteil a pour mission d'organiser et d'assurer la formation des enseignants, en collaboration avec les acteurs de l'académie (autres universités, rectorat, établissements scolaires, etc.)⁹.

L'ESPÉ accueille plus de 4 000 étudiantes et étudiants, toutes mentions de master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) confondues, dont plus de 3 100 pour le premier degré (effectif annuel 2014-2018) provenant pour une large part des lauréates et lauréats des concours de recrutement de professeur des écoles qui depuis 2014 recrute en

7. *Enquête de victimation visant à mesurer et à prévenir les violences sexistes et LGBTphobes*. (Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé),

8. Exposition « *Egalité Femmes-Hommes, Fondements et représentations du sexisme* » (Doris Philippe, Lycée Flora Tristan).

9. École supérieure du professorat et de l'éducation. Académie de Créteil. En ligne : letudiant.fr/static/uploads/osp_fiches/pdf/ESPE-Creteil-Plaquette-2016.pdf

deux sessions les futures enseignantes et les futurs enseignants provenant de tout le territoire français et d'origine scolaire et estudiantine très variée. L'académie de Créteil est jeune par ses enseignantes et enseignants, et par sa population. C'est aussi une académie dynamique puisqu'il s'y développe une importante créativité professionnelle, notamment dans des zones difficiles.

Les plans de formation des masters MEEF, dont les contours sont fixés par un cadre national, sont conçus, dans chaque ESPÉ, sur deux ans¹⁰. Si la première année intègre une préparation aux concours (CRPE, CAPES, CAPET, CAPEPS), la seconde constitue une véritable année de professionnalisation notamment pour les lauréates et les lauréats des concours, selon une modalité d'alternance intégrative propice un approfondissement des connaissances nécessaires à l'enseignement, à une réflexion sur ses pratiques [AFORTS-GNI, 2010] qui s'appuie sur l'expérience en classe et dans l'école visant la construction de compétences professionnelles¹¹. Ces conditions de formation sont considérées comme favorables à l'élaboration des compétences professionnelles tout au long de l'année de stage, même si celle-ci n'épuise en rien l'ensemble des besoins des stagiaires. La loi de Refondation de l'école de la République (9 juillet 2013) a imposé la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons dans la formation de toutes les enseignantes, de tous les enseignants et de tous les cadres en éducation dès septembre 2013. Elle inscrit cette préoccupation à la fois dans les valeurs de l'école et dans la formation initiale de ces enseignantes, enseignants et cadres en éducation. Les rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013] et du Haut conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes [HCE, 2014] accordent une place prépondérante à la formation de tous les personnels de l'éducation, en formation initiale et continue. De son côté, le HCE recommande : « *Évaluer la mise en œuvre de la formation à l'égalité femmes-hommes dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ), faire évoluer le cadre si besoin, et repérer et généraliser les bonnes pratiques* ». L'IGEN précise d'ailleurs que « *la formation obligatoire sur cette thématique est une condition nécessaire, mais non suffisante : les personnels doivent pouvoir inscrire les apports dans le quotidien de leurs pratiques et dans la mise en œuvre des programmes ; ils doivent avoir une conscience précise des enjeux : celui d'une meilleure réussite de tous, et d'une égalité réelle entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes* » [LEROY, BIAGGI *et alii*, *op. cit.*, p. 2]. La sensibilisation collective à l'égalité femmes-hommes et à la lutte contre les stéréotypes de sexe [BAURENS et SCHREIBER, 2010] semble désormais constituer un acquis de la formation. Enseigner à l'égalité et à la lutte contre les stéréotypes de sexe, de genre et sur les sexualités, a acquis une légitimité en formation dans une visée d'acquisition de compétences professionnelles spécifiques pour tous les acteurs et les actrices du système éducatif en précisant les gestes professionnels attendus. Dans ce référentiel, les compétences portent sur des réflexions générales sur le vivre ensemble et le respect mutuel, ou attirent l'attention sur la reconnaissance des stéréotypes et des préjugés notamment dans le cadre d'enseignements dits « *transversaux* » ou de « *tronc commun* ». C'est dans ce cadre de formation, qu'au sein de l'ESPÉ de l'académie de Créteil, un groupe de plus d'une dizaine d'enseignantes et d'enseignants, de différents statuts et de disciplines variées, propose des temps de formation spécifiquement dédiés à l'égalité femmes-hommes. Ces enseignements s'inscrivent en didactique des disciplines scolaires, mais aussi dans l'initiation à la recherche, enseignement obligatoire dans ces

10. Le master MEEF inclut la première année (M1) et la seconde année (M2). Lorsqu'elles et ils sont déjà titulaires d'un diplôme de master (ou équivalent), les lauréats et lauréates des concours sont stagiaires et bénéficient de parcours de formation adaptés (mi-temps stage en classe et formation en ESPÉ).

11. Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

📄 **Tableau 4** Nombre de sujets portant sur les questions de genre dans les mémoires d'initiation à la recherche master mention MEEF1

Année universitaire	Nombre d'heures de cours (TD) par année	Nombre de sujets concernant le thème « genre »	Commentaires
2013-2014	60	4	Données incomplètes
2014-2015	60	11	M1
2015-2016	60	30	M1 + M2
2016-2017	60	90	M1 + M2

Éducation & formations n° 99 © DEPP

masters. Les membres de ce groupe se retrouvent périodiquement pour mener une réflexion collective sur la conception et la mise en œuvre des enseignements à l'égalité, au genre, à l'éducation aux sexualités, à la prise en compte de la mixité à l'école. La réflexion collective s'appuie sur les recherches menées par ses membres, associant les questions d'égalité des sexes et des sexualités à un éventail de disciplines scolaires : histoire, géographie, philosophie, sciences, mathématiques, éducation physique et sportive. Ces acteurs et actrices de la formation des enseignantes et des enseignants, et de la recherche en éducation organisent périodiquement des événements et diffusent des productions scientifiques.

Prenons le temps d'un exemple tiré des modules d'initiation à la recherche en master MEEF premier degré. Parmi une offre de 30 thématiques ouvertes, les étudiantes et les étudiants font le choix de s'inscrire dans un thème sur le « genre » en fonction du nombre de groupes ouverts (entre un et trois groupes en fonction des disponibilités des enseignantes et enseignants, et de l'accord hiérarchique) lors de l'année universitaire et du nombre de places dans chaque groupe (30 places).

Le travail d'initiation à la recherche est finalisé dans le mémoire soutenu en fin de master 2. Ce mémoire relève « à la fois du scientifique (pour ce qui est du genre) et du professionnel (pour ce qui est de son objet : situation, contexte, phénomène étudié) » [DELARUE-BRETON, 2014]. Il s'agit de s'initier à la démarche de recherche dans une visée de compréhension des phénomènes envisagés comme objets d'étude pouvant porter sur des préoccupations professionnelles. L'étudiante, ou l'étudiant, suit la démarche dans son ensemble : de la réflexion théorique dans un cadre scientifique à la méthodologie adaptée à son objet puis à son analyse. Pour les modules « genre », les sujets envisagés sont principalement tournés vers l'étude des représentations sociales, le repérage des stéréotypes dans les supports et outils d'enseignement, l'exercice de la mixité et ses mises en œuvre, les effets de mises en situation didactique, etc. On remarquera que leur visée consiste essentiellement à établir des constats, à tester des actions/modifications/innovations, mais n'en vient jamais à s'emparer des rapports sociaux ou de pouvoirs liés au processus d'enseignement dans leur orientation politique. On peut entendre cette limite puisque le cadre prescrit par l'éducation nationale encourage aux actions, mais guère à la critique à visée politique ou éducative.

CRÉER UNE DYNAMIQUE LOCALE : DÉPLOYER LES RESSOURCES, CONSOLIDER LES POSITIONS

La loi de Refondation de l'école de 2013 a incontestablement relancé la dynamique de la promotion de l'égalité des sexes et des sexualités en institutionnalisant la thématique sur l'ensemble

du système éducation-formation (SEF) [FASSA, 2016]. Le SEF éclaire la logique systémique qui relie les différents paliers par lesquels passent les jeunes (cursus scolaire, paliers d'orientation, cursus universitaire, insertion professionnelle) et permet de repenser la question des politiques publiques égalitaires et les actions qui en découlent. En considérant l'ensemble du processus qui conduit à l'égalité en traversant le SEF, on peut escompter faciliter la mise en place d'une logique des instances d'éducation et de formation tout en limitant le morcellement des actions disséminées dans les différentes instances, l'isolement des acteurs et des actrices et les freins inhérents au système lui-même [COUCHOT-SCHIEX, 2017a]. De telles transformations dans le système scolaire ne dépendent pas seulement d'une volonté politique, mais aussi d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire, d'identifier les questions liées au genre et de promouvoir une véritable égalité des sexes et des sexualités [COUCHOT-SCHIEX, 2017b]. Au-delà de l'intention, encore faut-il trouver une démarche efficace et adaptée qui fasse sens pour l'ensemble des personnes engagées, par-delà les places, les statuts, les positions.

Témoignages de rapprochements collaboratifs pour l'égalité des sexes et des sexualités en formation initiale des enseignantes et des enseignants

La collaboration installée entre certains acteurs et actrices des institutions de l'éducation et de la formation dans l'académie de Créteil peut être observée depuis cet angle. Elle met fin à la séparation de deux instances qui œuvrent dans un cadre institutionnel conjoint pour l'égalité des sexes et des sexualités dans l'académie : côté éducation avec la mission égalité et le service d'éducation à la sexualité, côté formation avec les membres du groupe de réflexion sur l'égalité et le genre de l'ESPÉ. Chaque partenaire se trouve ainsi consolidé dans sa position au sein de son institution. Ce partenariat s'appuie sur des collaborations antérieures (GPI, participation à des événements scientifiques ou professionnels, etc.) au cours desquelles des liens interpersonnels ont pu se tisser aussi au-delà des espaces institutionnels. Ces relations garantissent la possibilité d'une réflexion conjointe ouvrant sur une interpénétration des espaces de formation : « *Ce travail a fait l'objet d'une participation au colloque international "Genre et violence dans les institutions scolaires et éducatives" à Lyon les 3 et 4 octobre 2013* » (Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé). Ces bénéfices s'étendent par l'intermédiaire de la mission du rectorat aux écoles et établissements du secondaire, et par l'intermédiaire du groupe de l'ESPÉ à la formation initiale (et dans une moindre mesure continue) des enseignantes et des enseignants, touchant les personnels nouvellement arrivés qui s'intègrent facilement dans le dispositif global. Les bonnes volontés trouvent très vite à s'employer :

« Je ne suis pas depuis longtemps dans l'académie de Créteil [...] mon activité est limitée à deux ans [au cours desquelles] mon travail [...] a porté sur trois axes :

- la participation au tronc commun égalité-mixité fille/garçon ;
- [...] les thématiques de genre dans mes enseignements [...] par les apports de la sociologie des inégalités filles/garçons [et par] une réflexion sur les normes de l'expression de genre dès l'école maternelle ;
- la direction de mémoire en lien avec la thématique du genre et des médias numériques. »

Irène Pereira, ESPÉ

Au-delà de l'intérêt individuel, des bénéfiques professionnels pour tous et toutes

Du côté de chaque institution, on peut estimer que la dynamique repose sur le volontarisme, le positionnement et le suivi des pilotes institutionnels, et sur la masse des intervenantes

et intervenants qui atteint une densité suffisante pour prendre la forme d'un réseau local. Le partenariat interinstitutionnel a pour visée, entre autres objectifs, de démultiplier le nombre d'intervenantes et intervenants afin de soutenir les actions internes à chaque institution, installer le réseau en proposant des temps partagés communs, diffuser la thématique et identifier des personnes ressources à l'échelle académique. Par exemple, un certain nombre de collègues investis dans la réflexion ou des actions pour l'égalité dans les établissements sont invités à participer à des temps de la formation initiale à l'ESPÉ, dans les masters premier et second degrés au sein des modules de tronc commun. Ces modules, de 18 heures (en master 1) ou 12 heures (en master 2 MEEF2) regroupées sur trois ou deux journées dans le semestre, sont ouverts également à l'inscription des étudiantes et étudiants à partir d'une offre variée de thématiques. Si lors de la première tentative, les enseignantes et enseignants en établissement sont intervenus pour présenter les actions menées avec les élèves, en coanimation avec un ou une collègue de l'ESPÉ, leurs interventions ont pu prendre ensuite différentes formes et différentes places dans le module, suivant les objectifs et les apports visés. Tandis que les titulaires de l'ESPÉ poursuivent les apports conceptuels tirés des recherches en cours, les enseignantes et les enseignants en établissement facilitent la transaction entre ces apports et les aspects les plus didactiques de conception et de mise en œuvre des enseignements, d'actions à destination des élèves, etc. Ces collègues rendent compte de ce qui a stimulé leur réflexion sur l'égalité et incarnent l'engagement enseignant auprès des élèves. Dès lors, la transaction théorie/pratique, critique cruciale de la formation initiale s'opère grâce au binôme ESPÉ/établissement favorisant la mise en lien opératoire des apports. « *Ce fut sur demande de mes élèves de terminale bac pro mode que je décidai il y a trois ans d'investir [...] le thème de l'égalité Femmes-Hommes* » (Doris Philippe, lycée Flora Tristan), en le reliant à l'orientation scolaire : « [...] nous avons décidé de mettre en place différentes actions permettant aux élèves de réfléchir aux questions de mixité, parité, égalité dans le domaine de l'orientation scolaire, mais aussi au sein des différents corps de métiers afin de les aider à prendre conscience de leurs représentations » (Sandrine Bchini, collège du Moulin à Vent). Certains binômes s'engagent sur le thème de l'éducation à la sexualité :

« Je participe depuis sept ans aux séances d'EAS dans le lycée où je travaille. Nous proposons au moins une séance par année scolaire à nos élèves. »

Aude Paul, Lycée Louise Michel

« Depuis 2010, j'ai assisté au développement de l'EAS. [...] En 2017, le groupe et ses activités se sont bien élargis. Il y a une vingtaine de personnes ressources (enseignant-e-s de toutes matières, CPE, infirmières) qui travaillent ensemble sur le sujet dans l'académie. »

Antoine Boulangé, Lycée Georges Brassens

Ces témoignages d'activités professionnelles reçoivent un écho positif des futures enseignantes et futurs enseignants en master MEEF :

« J'ai beaucoup aimé l'atelier "Organiser l'éducation à la sexualité", cela m'a permis de prendre conscience que tous les enseignants peuvent et doivent prendre part à ce projet. »

Étudiante M1

Ces temps communs permettent d'identifier les pratiques porteuses d'égalité mises en œuvre localement, ils renforcent le lien entre apport de connaissances, pratiques professionnelles, analyse réflexive fondée sur l'expérience. Dans ces dispositifs, l'accroissement des compétences professionnelles est triple :

- indéniablement du côté des enseignants-stagiaires ou des étudiantes et étudiants des masters MEEF dont l'intérêt pour la thématique s'en trouve grandi¹² : « *De véritables expériences sur le terrain, au sein même de la pratique professionnelle, avec des moyens concrets de répondre aux problématiques rencontrées* » ;
- du côté des enseignantes et des enseignants en établissement qui apportent leur témoignage et, répondant aux questions des collègues novices, sont amenés à explorer le lien entre approche théorique, cadre institutionnel et mises en œuvre pratiques ;
- du côté des titulaires de l'ESPÉ qui bénéficient des témoignages d'actions de terrain et d'opérationnalisation des concepts théoriques.

Ce gain mutuel de compétences accompagne la transformation des pratiques et le changement à tous les niveaux dans le SEF :

« [Cela] nous donne l'occasion, au travers de toutes les réactions que nos interventions ont pu susciter, d'approfondir notre réflexion et de relancer notre désir d'inventer et d'expérimenter pour aller plus loin. »

Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé

Les modules de formation bénéficient aussi de contributions de personnes extérieures à l'ESPÉ, spécialistes des questions d'égalité des sexes, de genre, d'éducation aux sexualités. Ces collègues rendent possible l'organisation de modules de formation simultanés¹³ et ouvrent à des apports originaux inspirés d'autres lieux de formation, avec une conduite de la formation qui tente de s'adapter aux contraintes temporelles pour garantir les meilleurs profits aux stagiaires et répondre à leurs interrogations : « [...] j'ai participé au module : "Mixité, égalité filles-garçons et discriminations genrées en milieu scolaire". Dans ce contexte très contraint par une faible allocation de temps [...] j'ai choisi de favoriser la problématisation du thème à partir des perceptions et savoirs d'expérience des participant.e.s. Leurs interrogations initiales se partagent entre des attentes de méthodes concernant la gestion de classe ou la didactique et des questions plus proprement sociologiques concernant la socialisation différentielle des filles et des garçons. » [Joëlle Magar-Braeuner, formatrice indépendante].

Certains collègues tirent leur expertise d'une expérience antérieure acquise dans d'autres contextes internationaux, faisant bénéficier le collectif de réflexions et de pratiques inédites sur les mêmes thématiques.

12. Cette affirmation et les citations qui suivent sont tirées de l'évaluation par les participantes et les participants ayant suivi le module de formation en mai 2016, 84 % ont déclaré que leur intérêt pour la thématique a grandi au fil du module.

13. Dans le cadre de certains enseignements de tronc commun, des modules thématiques sont proposés et soumis au choix des étudiantes et des étudiants, ou des stagiaires. En master 1, ces modules rassemblent tous les étudiantes et tous les étudiants du 1^{er} et 2nd degrés qui choisissent dans un catalogue répertoriant tous les modules thématiques. Tous les modules ont lieu en même temps sur des journées identifiées à l'avance, pour un total de 18 h en master 1 et de 12 h en master 2 pour la mention MEEF second degré, ventilées en différents lieux de formation. Il est très difficile, dans le cadre de ces contraintes, de proposer plusieurs modules du même thème.

« L'égalité des sexes est identifiée comme prioritaire dans un ensemble de systèmes éducatifs de par le monde, mais la compréhension des enjeux identifiés comme problématiques diffère largement en fonction des pays. Au Québec, les politiques d'équité en éducation ont pris à bras-le-corps la problématique de l'égalité des sexes dès le début des années 1980, avec un travail d'élimination des représentations sexistes dans les manuels scolaires. »

Pour autant, aujourd'hui : « Le programme de la formation initiale des enseignant.e.s fait formellement peu de cas de l'égalité filles-garçons. [...] Les formations qui prennent le contrepied de cette approche s'inscrivent en marge du cursus obligatoire et ont essentiellement pour porte d'entrée l'égalité des sexualités et des orientations sexuelles [CHAMBERLAND et RICHARD, 2016]. »

Gabrielle Richard, formatrice indépendante

Une journée académique d'étude annuelle dédiée à la réussite et à l'égalité

Les expériences qui se sont accumulées entre les membres du réseau partenarial progressivement étendu à des acteurs et des actrices de tous niveaux et statuts ont fait surgir le besoin d'un véritable temps commun de partage, pour se questionner mutuellement, entendre les avancées dans les réflexions pour la recherche, pour l'institution scolaire ou de formation, pour celles et ceux qui mènent des actions dans leurs établissements et leurs écoles ; un temps commun rassemblant dans un même lieu des acteurs et actrices disséminés sur le territoire académique. C'est ainsi qu'une première journée académique pour « promouvoir la réussite des filles et des garçons à l'école dans l'académie de Créteil » s'est tenue à l'ESPÉ le 1^{er} février 2017, deux autres ont suivi en 2018 et en 2019. Des personnels des différentes institutions, de statuts, d'origines professionnelles et géographiques variées, sont intervenus pour présenter leurs actions, leurs réflexions et leurs stratégies au bénéfice de l'égalité des sexes.

Les objectifs visaient la réalisation d'un état des lieux des pratiques de formation et d'enseignement, par la mise en commun de réflexions scientifiques, institutionnelles, pragmatiques. Il s'agissait aussi d'institutionnaliser le réseau des intervenantes et intervenants à différents niveaux en prenant en compte la valeur d'égalité des sexes et mettant en œuvre sa reconnaissance institutionnelle telle que portée par les textes ministériels. Les communications ont abordé les études scientifiques sur l'enseignement à l'égalité filles-garçons, l'éducation aux sexualités, la lutte contre le sexisme et l'homophobie dans la formation des enseignantes et des enseignants, et dans les enseignements disciplinaires, les expériences issues des actions en établissement ou aux différents niveaux des structures institutionnelles (rectorat, université) cherchant à promouvoir l'égalité filles-garçons et l'éducation aux sexualités pour garantir la réussite de tous les élèves, filles et garçons.

ANALYSE

Une démarche bilatérale utile à des avancées prometteuses...

On peut raisonnablement estimer que l'un des obstacles aux avancées vers plus d'égalité des sexes à l'école est la lecture erronée car incomplète, des situations, ignorant les mécanismes sous-jacents aux situations scolaires (climat scolaire ou enseignements) qui produisent ou reproduisent les inégalités. La vigilance à ces mécanismes peut provenir d'une absence de

considération pour ces questionnements, ou d'une hiérarchisation des priorités qui les rejette au second plan [COUCHOT-SCHIEX, COGÉRINO, COLTICE, 2009]. Ce qui préoccupe les décideurs politiques, c'est de rendre légitime la vigilance pour l'égalité des sexes, promouvoir les actions, les « *bonnes pratiques* » allant dans ce sens, à tous les niveaux du SEF. La démarche descendante, abondante en prescriptions, en recommandations a pour effet qu'elles se noient souvent parmi d'autres directives, s'assimilent à d'autres « *éducation à* ». La mixité se constate en tout lieu... l'égalité est un principe affirmé..., sont deux idées fortement ancrées, parfois difficiles à déconstruire. Ce qui préoccupe les enseignantes et les enseignants, c'est de mettre en œuvre des enseignements disciplinaires dans leur classe. Le souci de l'égalité s'avère secondaire, quand il existe, même s'il progresse sous l'effet d'une prise de conscience collective. Encore faut-il oser franchir le pas pour concevoir un projet, une action, en faire une préoccupation centrale et permanente dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement, un pas parfois coûteux qui peut paraître risqué, voire militant, aux yeux des collègues, des élèves et de leurs familles. La reconnaissance du travail réalisé et le soutien de l'institution consolident l'engagement.

Pourtant il semble encore difficile de faire se rencontrer ces préoccupations divergentes. Quels leviers ont été identifiés à travers ce récit ?

Non seulement envisager la question de l'égalité par une prise en compte de l'ensemble du SEF est pertinente [FASSA, 2016], mais favoriser une articulation dans ce SEF entre des acteurs et actrices positionnées à des points clés du système s'avère prometteur, voire essentiel. Ce sont elles et eux qui ont pour rôle d'initier des perspectives communes, de susciter la réflexion¹⁴, de (re)connaître les actions menées, de les valoriser, de créer du lien entre les acteurs et actrices, d'exercer un suivi des réflexions, des actions, des transformations des pratiques, de promouvoir des actions conjointes faisant vivre le partenariat.

Travailler cette articulation au niveau d'un territoire académique semble pertinent et encourageant. La superposition du maillage administratif rectorat/ESPÉ est fonctionnelle même s'il n'y a jamais eu d'accord spécifique entre ces deux institutions, mais au moins, l'acceptation d'usages de circonstances qui dureront un temps. Les rencontres des acteurs et actrices ne sont que factuelles et ponctuelles, à l'occasion de fréquentations locales d'événements thématiques ou de temps de travail communs suffisamment nombreux pour maintenir les liens et la densité du réseau. Cette configuration reste précaire et soumise à la volonté des participantes et des participants, et aux conditions locales, et conjoncturelles. La configuration géographique originale de l'académie, avec son tissu scolaire et de formation très dense dans un espace géographique modéré, facilite certainement les rencontres et le travail collectif.

On peut retenir deux conditions qui paraissent essentielles :

- construire collectivement les compétences professionnelles sur les questions d'égalité : c'est avancer dans une organisation apprenante dans laquelle chacun tire bénéfice des apprentissages des autres. Chacune, chacun, est à sa place, dans son espace professionnel, mais tous sont pairs, car tous apprennent mutuellement des expériences et des réflexions des autres et du collectif. L'apprentissage irrigue les différents espaces créant une émulation, une dynamique au profit de transformations réelles des pratiques ;

¹⁴. La mission égalité du rectorat de Créteil propose des actions au plan académique de formation et organise autour du 8 mars, une journée de conférences identifiées comme réels leviers d'action pour stimuler la réflexion dans le territoire académique.

- faire confiance aux acteurs et aux actrices à l'échelle d'un territoire, ici académique. Les bonnes volontés sont souvent localement présentes. Pour fructifier, elles doivent rencontrer des formes de soutien, par exemple la stimulation d'un partage d'expérience et la reconnaissance du travail réalisé.

... mais un déploiement qui reste fragile, superficiel

La dynamique décrite repose sur un nombre limité de personnes qui déploient une énergie conséquente à porter ces questions, ces réflexions, ces actions. Il faudrait aller plus vite, accorder plus de temps et de légitimité à ces questions dans les formations initiales, en faire un pivot des projets dans tous les établissements scolaires et les espaces de formation, toucher et engager de plus en plus d'acteurs et d'actrices à tous les niveaux du SEF. Qu'ils prennent la forme de modules d'enseignement en formation initiale, continue ou encore d'événements ponctuels, quelle que soit leur entrée thématique (égalité/inégalités ; éducation à la sexualité ; genre), leur existence garantit une densité suffisante indispensable à la stimulation, à la contagion des questionnements portés dans le SEF dans un périmètre géographique proche.

N'oublions pas les limites, les résistances et les difficultés, institutionnelles, conjoncturelles et structurelles, auxquelles il faut faire face :

- un manque crucial de personnes qualifiées pour alimenter les actions, consolider le réseau, déployer la dynamique sur l'ensemble du territoire ;
- un besoin de communication efficace et systématique qui traverse les institutions et trouve des relais dans tous les espaces géographiques. C'est un vecteur essentiel de la convergence des acteurs et actrices et des idées. Il faut savoir où et vers qui s'informer pour participer aux actions et événements ou pour faire connaître son propre travail. Il conviendrait de se doter d'outils permanents efficaces et connus des professionnelles et des professionnels, ce qui fait encore défaut.

Éléments d'analyse générale

Notre étude de cas illustre le problème de l'échelle d'observation et d'analyse de ce dispositif, bien connu en sciences humaines et sociales [DESJEUX, 1996, 2004]. Si l'on s'en tient au niveau micro-social, celui des interactions entre individus, on observera un accroissement de la densité quantitative et qualitative des échanges entre les professionnels. Les relations, les échanges, le travail en commun se développent dans des espaces variés, au profit de la formation des membres. Cela permet d'inclure et d'engager de nouveaux membres, de toucher de nouveaux espaces scolaires et de formation, ce qui garantit mécaniquement davantage de retombées positives sur le terrain des écoles, des établissements scolaires, des espaces de formation dans les ESPÉ. Cela ne va pas sans zones de friction, car chaque institution a ses propres objectifs, visées, principes, son propre fonctionnement. Si les luttes de pouvoir ne sont pas directement sensibles entre les participantes et participants, on ne peut ignorer celles du niveau institutionnel.

Si l'on prend en considération le niveau macro-social, celui des institutions et des structures éducatives, on observe surtout les effets sur la formation, le partage des valeurs. On s'aperçoit qu'au niveau académique, à tous les niveaux du SEF, il est désormais possible de parler égalité/inégalités entre les sexes et les sexualités. Il n'est pas toujours possible d'avancer davantage vers des questionnements plus critiques ou radicaux comme ceux portés par les études de genre en éducation, notamment dans leurs aspects les plus politiques.

On observe ici, les effets du système de genre lui-même, actif à l'intérieur d'un niveau d'analyse et entre les niveaux eux-mêmes. Comme cela a été montré à propos de la culture [DESJEUX, 2004] le système de genre est actif à la fois du côté de la structure, mais aussi de la dynamique. ANDERSON [2009] postule que les mécanismes conjoints de la culture et de la structure reproduisent au sein de chaque institution (donc dans les espaces de formation et scolaires) les effets de domination et de pouvoir dans un mouvement continu, difficile à observer, à repérer.

CONCLUSION

Il est indéniable que les prescriptions de la loi de 2013 ont bénéficié d'un volontarisme politique favorable, mais leur mise en œuvre se heurte à des obstacles de politique interne dans les espaces de formation et les espaces scolaires, et reste suspendue de ce fait au volontarisme des décideurs locaux.

Il reste toutefois nécessaire de tirer des éléments d'analyse en termes d'avancées, de résistances et de points aveugles de la réalité de ces formations. Si l'on opte pour un regard optimiste, on pourra mettre en avant :

- une inscription institutionnelle permise par la loi ;
- une diffusion des mises en œuvre sur l'ensemble du territoire national qui rejaillissent sur le local ;
- des résistances à la prise en compte de l'égalité des sexes et des sexualités qui s'affaiblissent dans le temps sans toutefois disparaître ;
- des enseignements, des temps de formation ou des événements qui connaissent un succès qui va grandissant et une vraie popularité auprès des étudiantes et des étudiants en formation initiale et continue ;
- un renforcement potentiel des relations entre les différents acteurs locaux : enseignantes et enseignants des ESPÉ ; mission égalité et éducation à la sexualité du rectorat de l'académie ; mission égalité femmes-hommes de l'université ; enseignantes, enseignants et cadres des établissements scolaires ; associations locales. Ce partenariat est porteur de dynamique potentielle dans le périmètre géographique de l'académie de Créteil, il convient d'en assurer la pérennité.

📄 Article rédigé à partir des contributions de

- Dalila AMEROUCHE et Sandrine BOURRET, professeures au lycée Jean Macé, Vitry-sur-Seine, Collectif Féminin-Masculin ;
- Sandrine BICHINI, professeure documentaliste, collège du Moulin à Vent, Thoiry-sur-Marne ;
- Antoine BOULANGÉ, professeur de SVT, Lycée Georges Brassens, Villeneuve-le-Roi ;
- Joëlle MAGAR-BRAEUNER, formatrice indépendante, PhD, LEGS Université Paris 8, RÉQEF UQAM ; Mission Égalité du rectorat de Créteil : BRÉLIVET Alain, GÉRALDINE FONDEVILLE ;
- Aude PAUL, professeure de lettres, Lycée Louise Michel, Bobigny ;
- Irène PEREIRA, ESPÉ, professeure de philosophie, PHD-HDR ;
- Doris PHILIPPE, professeure de lettres-histoire-géographie-EMC, lycée Flora Tristan, Montereau-Fault-Yonne ;
- Gabrielle RICHARD, formatrice indépendante, PhD, LIRTES Université Paris-Est Créteil, UQUAM.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AFORTS-GNI, 2010, *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc*. En ligne [consulté le 10 juin 2017] : unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf
- ANDERSON E., 2009, "The maintenance of masculinity among the stakeholders of sport", *Sport Management Review*, n° 12, p. 3-14.
- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAURENS M., SCHREIBER C., 2010, « Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, n° 2, p. 72-87.
- CEFAÏ D., TERZI C. (dir.), 2012, *L'expérience des problèmes publics. Perspectives pragmatistes*, Paris, EHESS.
- CHAMBERLAND L., RICHARD G., 2016, "Changing the school climate – A critical examination of the policies and strategies adopted in the province of Quebec (Canada) ", in RUSSELL S., HORN S. (eds.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice and Policy*, New York, Oxford University Press.
- COUCHOT-SCHIEX S., 2017a, *Mobiliser le genre dans le système éducation-formation : de l'objet de recherche dans les pratiques enseignantes en Education Physique et Sportive à l'outil d'analyse en milieu scolaire*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2.
- COUCHOT-SCHIEX S., 2017 b, « L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ? », *eJRIEPS*, n° 40, p. 64-97 [en ligne] eliad.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJR40_Couchot-Schiex.pdf
- COUCHOT-SCHIEX S., COGÉRIO G., COLTICE M., 2009, « Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité », *Carrefours de l'éducation*, n° 57, p. 171-184.
- COUCHOT-SCHIEX S., GOËMÉ P., RICHARD G., 2019, *Se former pour agir contre les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel*, FSE/UPEC LIRTES, inédit.
- DELARUE-BRETON C., 2014, « Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? », *Diversité*, n° 177, p. 50-55.
- DESJEUX D., 2004, *Les sciences sociales*, Paris, PUF.
- DESJEUX D., 1996, « Tiens bon le concept, j'enlève l'échelle... d'observation ! », *UTINAM*, n° 20, p. 15-44.
- DURU-BELLAT M., 1990, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.
- FASSA F., 2016, *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GOFFMAN E., 1961, *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, New York, Double Day.
- Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2014, *Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes*, Paris, HCE.
- LAQUEUR T., 1992, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHÊNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, « L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements », Rapport n° 2013-041, Paris, MEN-IGEN.
- MEN-DEPP, 2018, *Repères et références statistiques sur les enseignements, les formations et la recherche*, Paris.
- MOSCONI N., 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.
- OTTOGALLI C., 2013, « Annick Davisse, l'avocate de la cause de filles en EPS », *EPS et société*, En ligne [consulté le 10 juin 2017] : epsetsociete.fr/Annick-Davisse-l-avocate-de-la
- PASQUIER G., 2013, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire : des pratiques qui se cherchent », in MORIN-MESSABEL C. (dir.), *Filles-garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 281-300.
- ZAIMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

AU COLLÈGE ET AU LYCÉE, DES ÉLÈVES, DES ADULTES ET DES JEUX

Annie Léchenet

Triangle, UMR 5206, université Lyon 1, ESPE

Patricia Mercader,

CRPPC, EA 653, université Lumière-Lyon 2

Cet article rend compte des principaux résultats d'une recherche qualitative visant à comprendre les conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons – dans les établissements d'enseignement secondaire : s'agit-il, comme le disent le plus souvent les élèves, de jeux bénins, ou bien ces comportements sont-ils aussi constitutifs de violences ?

À l'aide d'observations de type ethnographique, on met en évidence chez les élèves des fonctionnements sociolinguistiques appelant des interprétations difficiles et des conduites de contrôle réciproques asymétriques, par lesquelles les élèves se socialisent aux normes de l'hétérosexisme. Cet ensemble constitue bien, même à l'intérieur de jeux, un système de violence de genre.

Les adultes de l'institution semblent ne percevoir ni certaines violences manifestes, ni le sens violent de conduites anodines – sans doute la conformité de ces conduites aux normes du genre et de l'hétérosexisme explique-t-elle cette cécité. Néanmoins un certain nombre d'enseignants dépassent le rapport de force inhérent à ces systèmes.

L'article se termine par l'exploration de quelques possibilités de formation, initiale et continue, des personnels des établissements : connaissance des systèmes de genre et d'hétérosexisme, groupes de parole, formation aux pédagogies de l'équité.

Traversant la cour d'un collège ou d'un lycée, un adulte peut souvent entendre les élèves se « traiter » de « pute », « pédé », et autres qualificatifs péjoratifs, les voir parfois se donner des coups de pied, de poing, se livrer à des tentatives d'étranglements, mais s'il s'arrête et demande des explications, il entendra la plupart du temps, y compris de la part des élèves qui sont en position de victimes de ces conduites : « *C'est pour de rire* », ainsi que « *C'est notre façon de parler* », voire « *notre culture* », en somme « *On joue* » [On peut voir des exemples de ces conduites dans DEBARBIEUX et FOTINOS, 2012]. Mais si, du point de

vue subjectif des élèves, ce sont des jeux, au sens de « *c'est purement plaisant* », ce n'est pas « *pour de vrai* » [HUIZINGA, 1988 : 58], ils revêtent cependant la forme de ce qui pour un éducateur caractérise objectivement la violence, à savoir l'atteinte à l'intégrité de la personne [KANT, 1994 : 108 ; OMS¹, 2002], ils appellent l'adulte à en chercher le sens. S'il s'agit de jeux, et de jeux non porteurs de violence, il faut sans doute laisser les jeunes s'en amuser et les utiliser pour grandir, mais s'il s'agit de violences, les adultes doivent leur donner une réponse éducative appropriée en termes de loi. Quelle est la juste attitude éducative à adopter par les membres de la communauté éducative : laisser les élèves jouer, ou intervenir en rappelant la loi, réglementaire, mais aussi morale et symbolique [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 27-29] ? Et dans quel sens former, le cas échéant, les membres, futurs ou actuels, de cette communauté ?

COMMENT COMPRENDRE LES CONDUITES DES ÉLÈVES, ENTRE JEU ET VIOLENCE ?

Une question peu étudiée

Les conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons – sont encore peu étudiées en France. Lorsque, dans le début des années 1970, apparaissent en France des questionnements sur les « *violences à l'école* » [DEBARBIEUX et MONTROYA, 1998 ; ALBENGA, 2012], la sociologie de l'éducation interroge ce que l'école fait aux élèves issus de milieux populaires, interprétant principalement ces « *violences* » comme des réponses de ces élèves à la violence institutionnelle de l'école, donc comme des violences contre l'école, ses personnels, ses locaux, son matériel [DUBET, 1993].

En ce qui concerne les conduites entre élèves, c'est depuis les années 1970 que les travaux pionniers du norvégien Dan OLWEUS [1978 ; 1999] ont conceptualisé et étudié le *bullying*, ou harcèlement. Cette question, reprise et prolongée depuis dans de nombreux pays, n'a donné lieu à préoccupation en France que depuis une quinzaine d'années [BLAYA, 2002], de sorte que les conduites de harcèlement commencent à être repérées. Elles visent les élèves caractérisés comme différents et/ou faibles par leurs camarades, le gros, l'intello, le bouffon, le roux, la « *payotte* » [RUBI, 2005 ; BLAYA 2006 ; BELLON et GARDETTE, 2010]. Mais le harcèlement consiste-t-il seulement en « *l'exposition, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou de plusieurs autres élèves* » [OLWEUS, 1999 : 20] ? Ou bien représente-t-il la partie émergée d'un iceberg, issu de ces conduites banales, anodines, conversations, blagues, bousculades et bourrades, défis, parades et pavanés, que les élèves nomment « *jeux* », c'est-à-dire, pour eux, plaisantes et dénuées de conséquences réelles, mais dont nous devons pourtant nous demander si elles sont violentes ou non ? Car un certain nombre de personnels auprès desquels nous avons conduit des entretiens [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 ; *et infra*] se questionnent sur le sens à donner à ces conduites qu'ils seraient tentés de percevoir comme réellement insultantes et donc violentes.

1. « *La violence est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès.* »

D'autre part, des préoccupations sexuelles (par exemple : avoir ou ne pas avoir de rapport sexuel ; légitime ou transgressif ; avec qui ; dans quelles conditions) semblent très présentes dans la plupart de ces conduites verbales et physiques, qui apparaissent d'emblée comme empreintes de normes genrées (ce qu'il convient d'être et de faire quand on est un homme ou une femme, un garçon ou une fille, par exemple références pour les filles à « *faire sa belle* », à « *aimer ça* », pour les garçons au type du « *chien* », ou au modèle – à éviter – du « *pédé* »). Dans la suite de notre travail, nous mobiliserons le concept de genre, entendu comme la construction sociale d'une différence hiérarchisée entre hommes et femmes, masculin et féminin [OAKLEY, 1972 ; mais aussi les nombreuses chercheuses féministes qui l'ont suivie, notamment DELPHY, 1998], et celui d'hétérosexisme, proche des propositions de RUBIN [1975] montrant qu'à la domination des hommes sur les femmes s'associe la prévalence d'un modèle hétérosexuel normatif. Dans cette perspective, dès 1978, la sociologue GUILLAUMIN montre comment le viol, et même seulement la menace de viol, contribue au contrôle de la sexualité et plus largement des comportements féminins (habillement, déplacements, etc.). L'anthropologue TABET [1985] fait la même impressionnante démonstration dans de nombreuses sociétés exotiques, et parle de véritable « *domestication* » de la sexualité féminine. Par conséquent, les dimensions sexuées, genrées et sexuelles interviennent de façon articulée entre elles dans la compréhension de ces conduites comme étant seulement plaisantes, ou également comme violentes.

Comment comprendre ? Une recherche principalement qualitative

Nous avons donc, dans la recherche dont nous rendons compte ici² [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2014] choisi une démarche qualitative pour tenter de répondre à des questions de connaissance par la compréhension d'un phénomène jusqu'ici perçu par certains acteurs scolaires et sociaux, mais dont la signification, violente ou non, demeure peu accessible aux approches quantitatives³. La part du projet consacré à une recherche de terrain a été subdivisée en deux étapes. Une pré-enquête a consisté en 39 interviews semi-directives approfondies avec des chefs d'établissement, dont le point de vue est d'autant plus important que, manifesté dans le fonctionnement même de l'institution, il possède nécessairement une forte influence sur sa dynamique. Pour constituer notre population, nous avons pris en compte trois critères :

- niveau : collège (16), lycée général (11), lycée professionnel (12) ;
- zone socio-géographique : centre-ville à population mixte (15), banlieue aisée (4), banlieue pauvre (7), zone rurale (7), zones mixtes (6) ;
- statut : privé (7) ou public (32).

Pour l'enquête de terrain elle-même, nous avons organisé des observations de type ethnographique [WOODS, 1983 ; COULON, 1993 ; VIENNE, 2008] dans cinq établissements pendant une année scolaire entière, à raison de deux demi-journées par semaine et par établissement. Les établissements sont :

- un collège public situé en banlieue très défavorisée, que nous nommerons fictivement collège George-Eliot ;
- un collège et lycée privés, dirigés par la même personne, en centre-ville, avec une population issue de milieux variés, nommés ci-après collège et lycée Sainte-Chapelle ;

2. Recherche *Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire : Pratiques genrées et violences entre pairs*. Financement Agence Nationale de la Recherche, projet ANR-09-ENFT-006, 2009-2013. Coordination : Patricia Mercader, Pr, CRPPC (EA 653), Annie Léchenet, MCF, Triangle (UMR 5206).

3. Lorsque, par exemple une fille donne une gifle à un garçon qui, selon le proviseur nous rapportant ces faits, « *lui avait mis la main aux fesses* », on peut compter, comme le fait le proviseur, un acte de violence, celui de la fille, ou celui du garçon, ou des deux... selon la perception des protagonistes, et selon les conceptions de la violence auxquelles on se réfère.

- un lycée professionnel public, dans un quartier excentré naguère identifié comme « quartier difficile », et spécialisé dans les métiers de l'automobile, nommé ici lycée Senna ;
- un lycée public dit « d'élite », non seulement parce que les élèves sont issus des milieux les plus aisés de la ville, mais aussi parce que ses classes préparatoires aux concours d'entrée dans les grandes écoles sont nationalement réputées, nommé ici lycée Hubble.

Cette observation était globale, en suivant dans leurs différents rôles et différents lieux les divers acteurs et actrices des établissements, et participantes, puisque les observatrices ne pouvaient pas, dans un tel contexte, rester immobiles ou silencieuses. Elle a été réalisée par deux jeunes chercheuses, une anthropologue et une psychologue ; outre leur discipline d'appartenance, le fait qu'elles soient trentenaires, « blanches », toutes deux plutôt séduisantes, même l'accent californien de l'une d'entre elles, tout ceci a bien sûr produit des effets sur leurs interlocuteurs et leurs observations, de même que la façon dont nous avons présenté la recherche aux adultes et aux élèves des établissements. Ces effets sont détaillés dans l'article que nous avons consacré aux questions méthodologiques [MERCADER, CARBONNE, WEBER, 2014]⁴. L'observation s'est surtout focalisée hors de la salle de classe, lorsque les élèves vivent leur vie de groupe de jeunes hors des injonctions du travail scolaire, mais nous avons aussi effectué 62 heures d'observation dans des salles de classe. Une attention particulière était portée aux conduites et relations entre élèves.

Les observatrices ont rédigé des journaux d'observations, et la seconde étape a consisté en une interprétation par les membres de l'équipe pluridisciplinaire selon une confrontation rigoureuse de concepts issus de leurs diverses disciplines, conformément aux démarches d'analyse qualitative où l'on vise non pas à généraliser de manière quantitative, mais à « ordonner sans résidu l'ensemble des faits significatifs selon un modèle construit [...] pour expliquer les conduites réelles des agents sociaux » [CASTEL, 1968].

Nous avons ainsi utilisé, au cours de discussions parfois soutenues, et toujours très riches, trois principaux ensembles théoriques : celui de la construction, notamment inconsciente, de l'identité sexuée, celui de la socialisation à l'hétérosexisme, et celui de la violence de genre.

Après avoir présenté les principaux résultats de cette recherche en ce qui concerne les conduites des élèves, mais aussi celles des adultes des communautés éducatives, nous présenterons quelques réflexions concernant la formation de ces adultes.

LES ÉLÈVES, ENTRE FILLES ET GARÇONS : UNE SOCIALIZATION AUX NORMES DE GENRE

Un langage entre insulte et plaisanterie

Les élèves utilisent donc, surtout en milieu populaire, un langage sexualisé et ordurier, qu'ils qualifient eux-mêmes – garçons et filles – d'« insulte » tout en le banalisant fortement au nom

⁴. Sans refaire ici cet autre article auquel nous nous permettons de renvoyer nos lectrices et lecteurs, nous ne donnerons que deux exemples symptomatiques de l'interaction. La problématique de l'équipe, son statut universitaire, ont pu susciter chez les adultes des projections négatives (crainte d'être mal jugé, par exemple, de la part des professeurs) ou positives (désir, pour une proviseure en difficulté avec son équipe, de trouver des alliances nouvelles). Dans un autre ordre d'idée, les deux observatrices ont été, à la surprise de toute l'équipe, régulièrement « draguées » par certains membres du personnel et certains élèves, tous de sexe masculin ; un observateur, ou une observatrice plus âgée, n'aurait pas eu à traiter ces situations délicates, mais aurait fait l'objet d'autres projections.

du « jeu », alors que les adultes sont perplexes, et se demandent comment comprendre ces « façons de parler ».

Lors des entretiens, quasiment tous les chefs d'établissement s'interrogent sur cette interprétation « ludique » que les élèves donnent à l'emploi de mots comme « pute », « pédé », et qu'eux percevraient spontanément comme des insultes, comme le fait cette proviseure d'un lycée professionnel :

« *Donc tous ces mots qui sont perçus comme très, très violents par..., enfin par nous tous, et ne se disant pas en face, eux ils les utilisent en permanence. Donc la plupart du temps, ils sont pas chargés de sens vraiment. Ils ont un sens, mais c'est pas un sens agressif. »*

Cette proviseure perçoit que ces mots « ont un sens », mais lequel se demande-t-elle. Puis elle enchaîne :

« *Et parfois, exactement le même mot et dans une situation que nous ne voyons pas particulièrement différente, ces mots-là sont agressifs. Ça dépend du contexte [...] Enfin pas toujours, quoi. Voilà. Et ça peut être agressif, et ça peut être mal vécu, et ça peut, à ce moment-là, d'abord être perçu en soi comme une violence et générer une escalade de la violence. »*

Elle perçoit donc que le même mot, qu'en tant qu'adulte elle classe dans la catégorie de l'insulte et de l'agression, peut avoir plusieurs sens pour les élèves qui l'utilisent. Pour elle, la question qui se pose est celle du « dérapage », à partir d'un « point de basculement » dans la violence, qu'il s'agirait de repérer.

Or une lycéenne confirme cette double problématique de la banalisation et du risque d'interprétation en termes d'agression : « *Tout le monde s'insulte maintenant, ça c'est devenu notre langage, c'est le nouveau langage. Il y a en fait deux manières : soit t'es avec tes potes, tu le prends pas mal ; soit tu le dis direct... ou indirectement et ça part en couille...* » (lycée professionnel Senna). Ce qui fait la différence, ce serait donc le fait d'être ou non « avec tes potes », c'est-à-dire un contexte de connivence, d'intimité ou peut-être d'amitié, qui désamorce la part agressive du mot.

Si ces conduites langagières semblent bien correspondre à ce que les sociolinguistes caractérisent comme « *insultes rituelles, [...] jeux (dangereux) plus ou moins codés* » [LAFORREST et VINCENT, 2004 : 62], ou comme « *vannes* » [MOÏSE, 2011 : 33], on peut sans doute s'appuyer sur leurs analyses du risque de dérapage dans l'agression que ces conduites comportent : « *C'est un jeu à risque, et, quand elles sont perçues comme blessantes, les vannes peuvent basculer dans la provocation, si les deux protagonistes ne participent pas au jeu, comme ce peut être le cas entre un élève et un(e) enseignant(e).* » Pour ces sociolinguistes, le malentendu à l'origine du dérapage, voire du basculement, provient de la blessure effectivement causée au récepteur de l'insulte par des termes objectivement inappropriés. C'est donc souvent parce que l'émetteur a fait une erreur, notamment de code, par rapport au destinataire : c'est particulièrement vrai dans les relations asymétriques, entre professeur et élève, mais ce problème se pose aussi entre élèves, lorsque l'un ou l'autre se trompe sur le degré d'intimité de la relation par exemple.

Si cette analyse s'applique bien aux dérapages compris comme violences par les chefs d'établissement, mais seulement dans les cas où c'est aux adultes que ces insultes s'adressent [DURIF-VAREMBONT et WEBER, 2014 ; DURIF-VAREMBONT, in MERCADER, LÉCHENET et alii,

2016 : 191], ce que nous avons observé entre élèves semble relever d'une autre logique : quand il s'agit d'insultes rituelles ou de vanes d'élèves entre garçons ou entre filles, ce n'est pas à l'émetteur d'apprécier correctement ce qui risque de blesser le récepteur, mais c'est au récepteur, potentiellement victime, qu'incombe la responsabilité d'une interprétation correcte de l'intention de l'émetteur. Et ce risque est conséquent pour deux raisons.

La première est que l'erreur peut avoir lieu dans les deux sens. Soit en « *prenant mal* » ce qui n'était que plaisanterie :

Collège George-Eliot, un garçon s'énerve contre une remarque de la professeure :
« *Sur la vie de ma mère je l'ai pas dit ! J'ai pas dit "livreur" ! Il a plané, je l'ai pas dit !* »
Une fille intervient : « *Mais calme-toi, pourquoi t'es stressé ? T'es angoissé toi, c'est pour rigoler.* »

On voit ici qu'être qualifié de « *stressé* », d'« *angoissé* », du fait de l'interprétation blessante qu'on a faite d'une remarque que l'émetteur prétendait plaisante, expose à une dévalorisation. Soit au contraire en prenant comme plaisante une parole qui se voulait piquante, sans doute avec valeur de test de la réactivité et de l'« *honneur* » du destinataire, de sa capacité à garder ou perdre la face. Dans le cas où le destinataire ne se défend pas, la parole piquante sera suivie d'une escalade d'atteintes plus graves.

Lycée général Hubble, en terminale, quand un élève à la table à côté répond à une question posée par l'enseignante, Rémy lui dit « *T'as pas besoin de lui crier dessus* », remarque ironique parce que l'élève en question avait répondu à la professeure de façon très calme et subtile. « *Tu vas faire un BTS finalement* », le critique Rémy.

On n'entend donc pas ici d'insultes sexistes, ni « *pute* », ni « *pédé* » : les élèves, s'ils utilisent ce langage, savent le faire hors de portée des oreilles adultes. L'insulte est formulée sur le mode de l'ironie (qui n'est pas l'humour...) et porte sur un tout autre registre de stigmatisation : dans ce lycée, « *faire un BTS* » est un destin très dévalorisé, et cette prédiction a valeur d'insulte *véritable*, à laquelle l'élève insulté devrait répondre pour sauver son honneur et mettre un terme à un processus de victimisation qui s'annonce. Pourtant, si la nature de l'insulte varie en fonction du milieu social, le processus reste le même : laisser passer une agression, c'est s'avouer faible et s'exposer à d'autres agressions, en escalade [RUBI, 2005], mais prendre mal un jeu, c'est être « *énervé* », « *angoissé* », donc déprécié, avec là aussi le risque d'être soumis à un processus d'escalade de la victimation.

De plus, l'élève émetteur de la vanne peut toujours prétendre avoir eu une intention différente de l'interprétation qu'en fait l'élève récepteur, ce qui constitue un véritable système pervers, dans lequel le décalage perceptif, constitutif du système lui-même, est en soi une violence puissante et permanente, par la menace constante d'humiliation qu'il induit.

Entre garçons, entre filles, entre garçons et filles, processus de contrôle et hiérarchie dans le groupe

Nous voyons donc que ces conduites supposées ludiques sont cependant chargées de menace et de tension. D'une part, « *tous les protagonistes, élèves et adultes, sont engagés dans un véritable travail d'interprétation continu* », qui concerne non seulement les paroles échangées, mais aussi « *les gestes plus ou moins brutaux ou seulement les contacts physiques, [qui] peuvent*

signifier aussi bien l'attaque que l'intimité en fonction du contexte, du ton, de la relation entre les protagonistes, etc. » [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 78]. D'autre part ce travail d'interprétation comporte des enjeux en termes de hiérarchie selon des échelles mouvantes à l'intérieur des groupes de sexe, soit entre garçons, soit entre filles : chaque interaction a un enjeu hiérarchique, le statut des protagonistes dans le groupe pouvant toujours faire l'objet d'une dégradation ou d'une promotion. Ainsi, dans cet exemple entre garçons en milieu populaire :

Collège George-Eliot, l'élève J. vient prendre une chaise qui est déjà sur le point d'être prise par un autre élève. Ces deux élèves se regardent droit dans les yeux et ni l'un ni l'autre ne la lâche, l'un essayant d'intimider l'autre. Le surveillant tranche et invitera l'élève J. à aller chercher une autre chaise. Ce dernier semble vexé de ne pas avoir « *gagné* ».

Et entre filles, dans cet exemple selon les codes des groupes sociaux aisés :

Lycée Hubble, le groupe d'élèves qui attend [d'entrer en cours] s'agrandit. [L'observatrice] remarque deux garçons qui papotent, et séparément, deux filles, ensuite trois, quatre. Elles ne se font pas la bise, elles parlent dans un petit cercle fermé, elles ne laissent pas chaque fille entrer dans leur groupe. [L'observatrice voit] une fille qui traverse la cour seule. [L'observatrice] remarque ses vêtements : elle est moins branchée que celles qui se parlent en petit comité ; elle semble mal à l'aise. Quand elle arrive à la porte de la salle, le groupe de filles ne la regarde pas, ne la salue pas. [L'observatrice se dit] : « *elle n'est pas populaire, ses vêtements ne sont pas les bons, ses cheveux sont sales et gras* ». Les autres sont très stylisées, les cheveux parfaitement décoiffés, les beaux manteaux en laine, les sacs à main sur l'épaule.

Les processus sont différents, sans doute à la fois en raison des milieux sociaux et du genre des protagonistes : entre garçons de milieu défavorisé c'est un défi viril explicite, entre filles de milieu aisé c'est une exclusion radicale par invisibilisation. Dans les deux cas pourtant, il s'agit bien de fixer le statut d'un individu dans le groupe et d'établir une hiérarchie, pour laquelle on remarque à quel point les normes d'apparence et de conduite selon le genre sont des critères efficaces : se montrer arrogant et sans crainte, « *dominant* » pour les garçons – d'où la menace d'être traité de « *pédé* » si on ne se montre pas suffisamment viril – ; être « *sexy* », mais sans « *faire pute* » pour les filles. Ce dernier point constitue une ligne de crête difficile, dont les filles elles-mêmes se chargent de surveiller l'observance de manière particulièrement redoutable :

Lycée professionnel Senna, l'élève fille R. demande [à l'observatrice] : « *Mais Madame vous avez vu il y a trois filles dans ce lycée qui se font remarquer, vous avez vu ? Talons, mini-jupes, faux ongles, extensions de cheveux* ». L'élève fille I. ajoute : « *On n'a pas besoin de tout ça pour venir au lycée, elles le font pour se faire remarquer, pour attirer le regard* ». [L'observatrice] leur demande : « *Et c'est une mauvaise chose de se faire remarquer ?* » « *Ben oui déjà ça fait courir des rumeurs et après des rumeurs c'est des mauvaises réputations* », explique l'élève garçon K., et toutes les filles confirment : « *Ça fait pute* ».

Les relations inter-groupes de sexe, entre le groupe des garçons et celui des filles, fonctionnent d'une façon plus stable : c'est bien de domination qu'il s'agit, une domination stable des garçons comme groupe sur les filles comme groupe, dans la mesure où de nombreux

rappels à l'ordre sont effectués par des garçons, individuellement ou collectivement sur des filles, souvent avec les termes « *Tu fais ta belle* », et parfois directement par des conduites physiques, plus ou moins ludiques (filles prises la tête sous le bras d'un garçon ou subissant des mimiques d'étranglement), ou symboliques, comme cette « *scène* », où l'on remarquera l'accord de la fille et du garçon sur les devoirs de la fille, et le silence de la professeure :

Collège George-Eliot, Jim arrive en retard en cours et accuse une élève de l'avoir semé dans les couloirs. [...] Il se place devant l'élève et la regarde droit dans les yeux en la menaçant d'un coup de poing. Le geste mimé est violent. La fille proteste et dit que cela n'est pas de sa faute. Il donne un grand coup de pied dans le sac de la fille [qui se trouve à terre]. La scène se déroule sous les yeux de la professeure qui ne dira rien. Jim va s'asseoir. La professeure lui demande son carnet, sans explication.

En somme, d'une façon assez brutale en milieu populaire, plus euphémisée mais non moins cruelle en milieu favorisé, se met en place un modèle de la virilité, « *expression collective et individuelle de la domination masculine* » [MOLINIER, 2000 : 26], « *éminemment relationnelle, construite devant et pour les autres hommes et contre la féminité, dans une sorte de peur du féminin, et d'abord en soi-même* » [BOURDIEU, 1998 : 78]. À ce modèle répond celui d'une féminité tout à la fois séductrice et vertueuse, au service de la virilité des garçons.

Violence de genre et socialisation à l'hétérosexisme

Enfin, quand bien même tous les protagonistes seraient d'accord sur l'interprétation plaisante, comment comprendre les incidences en termes de socialisation des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons –, de ces conduites les plus fréquemment observées, ces échanges qui semblent objectivement de l'ordre de l'insulte, mais dans une atmosphère à la fois de plaisanterie affichée, et pourtant le plus souvent tendue.

Voici un exemple de geste observé presque quotidiennement :

Collège George-Eliot, dans la cour, un garçon attrape une fille par le cou, la serre sous son bras en lui écrasant la tête par des frictions circulaires, tout en lui disant « *T'es une pute, une prostituée, haaa !* », et les deux s'esclaffent vigoureusement.

Dans ce « *jeu* », la contrainte physique se double d'emprise symbolique *via* la « *prise de [la] tête* » de la fille, c'est sans doute la représentation genrée objectivement désobligeante qui nous interpelle immédiatement, mais comment comprendre le rire partagé ? La fille se doit de rire à l'énoncé plaisant selon lequel elle « *est une pute* », d'abord pour ne pas le « *prendre mal* », et donc ne pas manquer d'humour, ne pas perdre la face en général, et plus particulièrement pour ne pas paraître effarouchée, ayant peur de la sexualité. Mais c'est aussi pour signifier qu'elle est elle-même bien convaincue de ne pas en être une, puisque « *c'était pour de rire* », « *c'est notre langage* ». « *Si elle ne rit pas quand on la traite de "pute", n'est-ce pas, peut-être, qu'elle en est une ? Il faut rire pour se dégager du stigmaté toujours menaçant* » [MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 90]. Acquiesçant du même coup à la croyance partagée selon laquelle « *être une pute* » est bien ce qui menace les filles, comme le souligne Isabelle CLAIR [2012].

Ainsi par ces jeux dans lesquels filles et garçons construisent leurs relations et se construisent, les élèves se situent dans un système hétéronormatif [RUBIN, 1975] extrêmement contraignant. Sans doute, il existe des formes de résistance, notamment chez les filles

dont certaines refusent de se laisser faire et recherchent, malgré les oppositions qu'elles rencontrent, des positions hiérarchiquement élevées dans leur groupe voire dans celui des garçons [BEUNARDEAU, 2017 ; MERCADER, LÉCHENET, DURIF-VAREMBONT, 2017], moins fréquemment (en tout cas selon nos observations) chez les garçons où rares sont ceux qui se démarquent du modèle viril dominant en acceptant le risque d'être stigmatisés comme « *pédé* ». D'ailleurs, c'est dans le lycée « *d'élite* » seulement que les observatrices ont pu identifier des élèves à la présentation de soi apparemment homosexuelle.

Et nous avons donc bien affaire ici à des questions de violence, au sens où règne une forme de menace constante qui impose et met en forme les comportements et les identités de tous les protagonistes, non sans dommages psychologiques pour celles et ceux qui se trouvent stigmatisés, mais même celles et ceux qui, se plaçant comme conformes et en position dominantes, semblent tirer des bénéfices immédiats de ce rapport de forces. Le fait que ces menaces et pressions ne soient pas organisées par une intention de nuire (qui fait partie de la définition classique de la violence telle que nous l'avons donnée plus haut) est caractéristique de sa dimension symbolique, au sens de BOURDIEU, une violence qui se fait passer pour « normale » et contraint tous ses acteurs, dominants ou dominés. Ce processus de violence symbolique s'exerce bien avant le fameux point de basculement redouté par les responsables des établissements scolaires : par l'exercice d'un contrôle d'identités normées selon le genre et l'hétérosexisme [RUBIN, 1975], et par la menace permanente de « traitement » de celles et de ceux qui s'écartent de ces normes. Les adolescentes et adolescents des collèges et des lycées vivent dans l'obligation permanente de se conformer et de se situer dans une hiérarchie toujours mouvante, mais omniprésente – une telle menace est constitutive d'une violence aux effets certains, notamment au plan des capacités d'apprentissage [FAVRE, 2007]. Ainsi le harcèlement de certains élèves n'est-il sans doute que la partie émergée d'un iceberg de relations de contrôle et d'intimidation. Et si les personnels perçoivent une menace de violence, ce n'est pas parce que la violence commencerait après un « point crucial », mais bien parce qu'elle est déjà là : « *Sous sa forme la plus voilée, la menace de la violence ou la violence elle-même peuvent provenir de comportements qui se présentent comme amicaux ou plaisantins* » analyse Jalna HANMER [1977 : 71], et en ce sens il s'agit bien de violence de genre, dont la fonction est de maintenir l'ordre du genre.

Il apparaît donc qu'il est extrêmement difficile, et finalement serait peu pertinent, de distinguer entre des violences « *avérées* » et des conduites qu'il faudrait interpréter, soit comme jeu, soit comme violence, car toutes les conduites, sans exception, font l'objet d'interprétations par l'ensemble des acteurs, et participent d'une socialisation tant des garçons que des filles par une certaine violence.

Ainsi, d'une part, entre garçons, entre filles, ces jeux et joutes visent à établir le statut hiérarchique de chaque élève dans son groupe de sexe, à lui valoir éventuellement une promotion, à enregistrer le cas échéant sa dégradation. D'autre part, entre garçons et filles, c'est de contrôle, de service, et globalement de domination au sens de BOURDIEU [1998] qu'il s'agit. Ainsi, par cette violence de genre permanente, la socialisation ordinaire des filles et des garçons à la domination masculine et au système sexe-genre de l'hétérosexisme [RUBIN, 1998 ; CHESIR-TERAN, 2003] se poursuit, et se valide [ZAIMAN, 1996] à l'intérieur des établissements scolaires.

DES ADULTES EN DIFFICULTÉ

Dans un souci d'élaborer des directions de formation des personnels des établissements scolaires, nous ne traiterons pas ici des réponses institutionnelles aux conduites des élèves, mais seulement, à partir de l'originalité de notre observation de type ethnographique, nous étudierons « *comment, au quotidien, dans leurs attitudes spontanées et informelles, les adultes encadrent ces violences et y répondent* » [MERCADER, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 160].

Une certaine cécité

Face à des conduites manifestement violentes

Dans les établissements de notre enquête, ces conduites que nous définissons comme violentes ne sont pas perçues comme telles, ou même parfois littéralement pas perçues du tout, par les adultes impliqués dans l'institution.

Collège George-Eliot, en cours de troisième, l'élève garçon Y. donne de faux coups de pied à l'élève fille A., dans le couloir. Une fois rentrés dans la salle de cours, il continue de la chasser, elle fuit, se cachant derrière d'autres élèves en criant « *Madame, Madame !* », mais la professeure est occupée ailleurs. Y. attrape A. par la nuque et serre son cou avec force et agressivité. L'intuition [de l'observatrice] est d'intervenir. L'élève crie encore « *Madame, Madame !* », elle semble chercher une intervention protectrice, mais finit par choisir une place et la professeure dit à Y. de s'asseoir.

Les exemples de cette banalisation abondent dans l'ensemble du corpus. Au collège Ste Chapelle, une fille reçoit un coup de poing dans le dos (de la part d'un garçon), elle se trouve à l'infirmerie : le directeur-adjoint explique que c'est une « *chochette* », terme qu'il utilise d'ailleurs aussi pour qualifier une autre fille, qui se plaint, faussement d'après lui, d'avoir été violée.

Autre cas rencontré à plusieurs occurrences, « l'histoire de couple » :

Collège Ste Chapelle, [l'observatrice aperçoit] deux élèves filles sur le banc du hall d'entrée. L'une d'elles pleure. [...] [L'observatrice] se présente à elles, et elles se livrent très facilement. Celle qui pleure explique qu'un garçon de sa classe a violemment poussé sa tête contre le mur et l'a fait saigner de la lèvre (elle porte un appareil dentaire). Cela a commencé par des petites bousculades puis le garçon s'est apparemment emporté. Elle paraît un peu abasourdie. Elle informe [l'observatrice] que cela fait quatre ans que ce garçon l'embête ([l'observatrice] hésite à dire « *persécute* »). La fille qui l'accompagne corrobore les dires de sa copine. La CPE est apparemment en train d'informer le directeur-adjoint de la situation. Elle revient chercher l'élève en lui demandant si elle va bien et l'invite à retourner en cours. [L'observatrice entend] la CPE dire « *cela fait quatre ans que ça dure* » et décide d'aller voir le directeur-adjoint dans son bureau. [Elle] lui demande ce qu'il pense du cas qu'[elle vient] d'observer. Il le prend avec une certaine légèreté lui indiquant que c'est sûrement une histoire de couple. Cela interpelle [l'observatrice]. [...] Apparemment, il va convoquer les parents. Il passe très vite à un autre sujet.

Ainsi ce serait donc une relation privée dans laquelle les professionnels n'ont pas à intervenir ? Et le fait que la situation s'éternise depuis plusieurs années semble plutôt un argument pour la minimiser.

Ce sentiment que la mission des adultes de l'établissement s'arrête aux portes, si l'on peut dire, de l'intime et du privé peut se lire dans l'ensemble des interviews, sans que nous ayons pu dégager des lignes de divergences en fonction de la classe sociale ou même de l'âge des élèves : tout au plus dirons-nous que cette limite va davantage « *sans dire* » pour les personnels des lycées que pour ceux des collèges.

Face à des conduites qu'on peut croire anodines

Les conduites manifestement violentes ne doivent pas faire oublier la question des conduites anodines et ambiguës, qui nous interrogent aussi. Il s'agit de ces jeux, pour lesquels on remarque aussi l'étonnante cécité des adultes devant la dimension contraignante de ce « *jeu* » pour certains élèves, quand il ne s'agit pas d'identification, spontanée et non consciente, au point de vue masculin :

Collège George-Eliot, récréation, un élève va voir une surveillante en tenant avec force deux filles par le cou et avec un air triomphant dit : « *Elles sont pas belles mes deux femmes ?!* » Les deux filles cherchent à se débattre, leurs corps se plient sous la force du garçon. La surveillante répond : « *Oh oui, dis donc, tu en as de la chance !* »

Dans cet exemple, il est frappant que les filles, c'est plutôt rare, ne se laissent pas faire passivement, elles se débattent. Pourtant, tout se passe comme si leur résistance était nulle et non avenue. De fait, dans la dernière phase de la recherche, nous avons présenté certaines scènes issues des observations à un petit échantillon, quinze adultes des cinq établissements, dont cette scène, rédigée exactement comme ci-dessus. D'une façon générale, les interviewés ont plutôt condamné l'attitude de cette surveillante, sans néanmoins s'attarder sur la situation qui les mettait apparemment très mal à l'aise. Plusieurs d'entre eux, d'ailleurs, dérivent immédiatement sur des anecdotes où les filles dans des situations comparables « *rigolent* », voire mettent en doute la résistance des filles telle qu'elle leur a été présentée.

Comment se fait-il que les observatrices ont perçu, dans ces situations, des violences alors que les adultes des établissements laissent entendre, par leur absence ou quasi absence de réaction, qu'elles et ils n'ont ici rien perçu, pas même la gêne des jeunes filles, cécité qui les empêche de reconnaître la situation des victimes et de travailler au rétablissement de la loi pour les auteurs et les victimes de ces violences ? Si ces conduites semblent pour eux banales, c'est sans doute qu'elles s'inscrivent dans la logique du masculin, du féminin et de leurs rapports hiérarchiques : les filles ne doivent pas « *semer* » les garçons, ni être des « *chochottes* », les garçons ont le droit de régler comme ils l'entendent leurs « *histoires de couple* », ou obtiennent l'acquiescement d'une adulte à l'appropriation symbolique, mais physiquement forcée, de « *deux femmes* ». Et la violence de genre est si intégrée dans notre culture qu'on ne la perçoit pas comme violence, elle est, en toute rigueur « *banalisée* » [HANMER, 1977 ; MATHIEU 1985 ; BOURDIEU, 1998].

Dans la classe, la difficulté de mettre en place un autre fonctionnement

Nous avons aussi observé les relations pendant les cours, non seulement parce que les conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entre filles et garçons –

précédemment analysées en termes d'établissement de hiérarchies peuvent continuer dans la salle de classe, et parfois y devenir envahissantes tant pour les professeurs et professeures que pour les élèves, mais aussi parce que la problématique de ces rapports hiérarchiques ordonnés par le genre imprègne parfois la relation pédagogique. Nous avons aussi observé un certain nombre d'enseignants, et d'autres personnels adultes, qui parviennent à mettre en œuvre la loi. Ce sont donc ici principalement des conduites de professeurs dont nous rendons compte.

L'impact fréquent du rapport de forces

Outre un grand nombre de cas dans lesquels les enseignants semblent, comme les autres personnels, ne pas voir certaines conduites des élèves entre eux, notamment quand il s'agit de ces « *petites* » agressions banalisées⁵, un certain nombre d'adultes, surveillants et professeurs, se situent dans une recherche de proximité.

Nous voyons ainsi des surveillants déclarer : « *Moi je suis le surveillant soi-disant cool et tout, il faut être dans le lien. Ils viennent vers moi plus que vers d'autres ils ont confiance et tout [...]. Ils me parlent vachement plus qu'aux profs [...]* » [in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 173], et des surveillantes : « *Je leur explique qu'il faut pas qu'ils me draguent devant les profs parce que ça me met dans une situation difficile. Je veux bien leur expliquer gentiment que ça se fait pas, mais devant les profs je dois plutôt mettre des limites.* » [Ibidem : 171]. On voit aussi des professeures tenter des relations de confiance dont on peut se demander si elles ne sont pas interprétées par les élèves comme une preuve de faiblesse ou de non-crédibilité, en l'occurrence féminines :

Lycée Hubble, en cours de langue, la professeure arrête le cours pour communiquer avec les élèves, de façon ouverte et non-violente. Ils ne réagissent pas en réponse. « *J'ai beaucoup de travail, je m'investis, je fais des erreurs et vous aussi, nous allons finir bien l'année, peut-être vous allez penser que je vous agresse, ce n'est pas mon intention, mon intention est que vous soyez en contact avec la langue le plus possible.* » Pendant qu'elle se dévoile, elle est honnête et authentique, le leader de la bande des garçons récupère son foulard qu'une fille lui a pris ; la professeure lui reproche de ne pas l'écouter. « *Ben elle avait mon foulard il fallait que je le récupère* » rétorque-t-il et la fille dit « *Qui ? Moi ?* », puis ils rient entre eux. Ils rejettent entièrement la professeure et refusent de rentrer dans sa vulnérabilité. « *Je vous laisse au fond de la classe parce que je vous fais confiance, mais il faut pas parler* », dit la professeure, mais les élèves ne l'écoutent plus.

Dans cette situation particulière, au moins deux facteurs se conjuguent. Comme ailleurs, le rapport de forces est le modèle relationnel dominant, et les tentatives d'alliance de cette professeure sont, ici, interprétées comme une faiblesse. Mais plus spécifiquement, au lycée Hubble, situé dans un quartier très aisé, les élèves appartiennent presque tous à une classe sociale supérieure à celle de leurs professeurs, ce dont tous les protagonistes sont conscients : c'est un obstacle supplémentaire que les enseignants doivent surmonter pour s'imposer.

5. Nous avons aussi signalé précédemment que ce sont les agressions envers des adultes qui sont perçues et sanctionnées.

Nous avons aussi observé certains professeurs hommes jouer d'une complicité virile avec les garçons. Par exemple, ce professeur qui dit à un élève qui l'appelle : « *Mais chaque fois que je parle avec une fille vous m'appelez ! Lâche-moi !* », ce qui provoque un rire complice entre tous les élèves garçons et le professeur, en regardant comme un objet l'observatrice avec qui le professeur parlait en effet.

D'autres font explicitement régner l'ordre par des rapports de force fondés sur le modèle de la virilité, en utilisant à leur profit les mêmes codes très physiques que leurs élèves de milieu populaire⁶ :

Lycée Senna, quand il s'explique sur sa façon d'enseigner, Bruno dit très clairement (bien que sous couvert d'une jolie dénégation) qu'il est entré dans la lutte entre garçons pour la hiérarchie, et a gagné. On ne saurait être plus clair : « *Au début de l'année ça chauffait fort, surtout avec [un certain élève]. Une fois je passais dans le couloir et je l'ai entendu dire quelque chose sur moi, si je faisais semblant de ne pas l'entendre il aurait gagné, alors je l'ai pris dans une salle je lui ai hurlé dessus, je l'ai cassé. Il sait que je suis l'autorité. Une fois j'ai mis ma main sur son épaule et puis je l'ai enlevée et il m'a dit "quoi vous êtes raciste ? Je sens mauvais parce que je suis noir ?", je lui ai fait savoir que ce n'est pas ça, c'est son comportement et que je veux qu'il réussisse. Maintenant ils sont tranquilles, ils partent du cours reposés, prêts à faire autre chose, on se respecte mutuellement.* »

Effectivement, ça fonctionne et ne peut que fonctionner, dans la mesure où l'enseignant, ici, se place en dominant dans le même système social que les élèves, modèle qu'on retrouve beaucoup dans les ateliers de mécanique au lycée professionnel, mais pas seulement. Il est même probable, comme le dit cet enseignant, que la soumission obtenue des élèves contribue à les apaiser, et donc à faire de la place pour les apprentissages. Néanmoins, ce qui est transmis par cette expérience sociale, c'est un modèle de relation hétérosexiste.

S'ils entrent, même sans le vouloir explicitement, dans ce type de rapports de force, les professeurs sont contraints de se situer soit en position « *haute* », soit en position « *basse* » ; ces processus ont déjà maintes fois été analysés, notamment dans l'ethnographie scolaire anglaise [LACEY, 1970 ; WILLIS, 1977] et française [DUBET et MARTUCELLI, 1996 ; DUBET, 2008]. Pour sortir de cette alternative, il leur faut se situer dans une autre perspective, plus spécifique du rapport éducatif, hors des logiques de domination et des rapports de force.

Mais comprendre comment les élèves s'attachent à ne pas perdre la face devant leurs condisciples, et quelle part tient le système de genre dans ces enjeux, pourrait permettre aux adultes des communautés éducatives tout d'abord de ne plus « *laisser passer* » toutes sortes d'agressions des élèves entre eux, et donc de leur faire vivre la « *rencontre, au sens fort de la relation émotionnellement éprouvée, d'un mode de fonctionnement "sous la loi", avec l'idée que c'est cette rencontre qui leur permettra le mieux de critiquer leur fonctionnement groupal centré sur le rapport de forces et l'hétérosexisme, et donc d'en sortir progressivement* » [MERCADER, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 160]. Ce qui permettrait aussi de dépasser avec eux et elles non seulement le modèle du rapport de forces – ce que disent nombre de penseurs de la relation pédagogique depuis longtemps [RICHOS, 2010] –, mais aussi ce qui est un des éléments constitutifs de ce modèle : les problématiques genrées de hiérarchie entre garçons et entre

6. À propos des interactions entre éducateurs sportifs ou éducatrices sportives et jeunes des « cités », Carine GUÉRANDEL [2016] parle de « *pédagogies relationnelles sexuées* ».

filles, ainsi que de domination entre garçons et filles, bref le sexisme, et la socialisation des garçons et des filles à l'hétérosexisme.

Une alliance plus rare au service du savoir

Nos observations d'élèves travaillant sereinement avec un professeur, femme ou homme, qui ne manifeste pas de tension, peut se permettre de rire de la remarque d'un ou d'une élève ou de ne pas savoir répondre à la question d'un autre, confirment les analyses classiques de la relation pédagogique saine, située dans la « *présence en classe* » [RICHÖZ, 2010] plutôt que dans les rapports de force.

Or nous pouvons aussi analyser dans leurs pratiques la mise en œuvre de types de féminité et de masculinité beaucoup moins stéréotypés, en somme plus souples et plus ouverts :

Collège Ste Chapelle, la professeure passe à la deuxième partie de son cours, à savoir la lecture. Elle commence par lire un passage, puis passe la main aux élèves, puis reprend la lecture, et ainsi de suite. Cela est assez interactif et oblige les élèves à suivre [pense l'observatrice]. Son cours est très organisé et minuté. Un élève lui demande la définition du mot « *sarcler* ». Elle n'est pas très sûre d'elle et [me] demande de l'aide. [L'observatrice ne sait pas non plus]. Puis, elle se met à parler des « *chauffe-lits* » d'avant et raconte une anecdote personnelle : lorsqu'elle était petite, elle envoyait sa petite sœur chauffer la lunette des toilettes pour elle ! La classe a ri. Le cours se termine, personne ne se lève avant que la professeure n'ait donné son accord.

De la part de cette professeure, on peut noter d'une part la préparation très précise du cours [RIA, 2015], qui permet là aussi une présence réelle et détendue, mais aussi l'anecdote sur les toilettes, qui dans d'autres contextes aurait pu donner lieu à des blagues sexuelles du niveau de la fécalisation, alors qu'ici la classe rit sans qu'il y ait déstabilisation.

Moins explicite, mais on notera cependant la conjugaison chez le professeur de l'exemple suivant de la « *présence* » avec une certaine « *virilité* », selon les termes dans lesquels les ressent l'observatrice :

Lycée Senna, un professeur homme, dans son cours, c'était très fascinant d'observer sa présence absolue auprès d'élèves, un vrai pédagogue avec un respect mutuel fondé sur des bases viriles. Les élèves que [l'observatrice avait] déjà vus et qui, pour [elle], représentaient des pires élèves⁷ se sont montrés respectueux, silencieux, dans l'écoute et dans le plaisir de l'apprentissage.

Dans ces deux exemples, on voit des professeurs exprimer à leur façon, authentiquement, leur forme personnelle de masculinité et de féminité, tout en se situant d'une certaine manière au-delà ou en dehors de la problématique fréquente du rapport de forces. Ils se positionnent clairement comme adultes, sans pour autant susciter chez leurs élèves un sentiment d'humiliation. Leur façon sereine de s'engager personnellement leur permet de faire alliance avec leurs élèves, au service de ce qui constitue leur priorité absolue : la transmission du savoir.

7. Nous retranscrivons tel quel le cahier d'observations.

COMMENT FORMER LES PERSONNELS ?

Le savoir produit par cette recherche doit être mis au service des personnels, qui, en formation tant initiale que continue, demandent souvent des réponses par rapport à ce qu'ils nomment des problèmes de « *discipline* », ou, pour les professeurs, de « *gestion de la classe* ». Certes, les formateurs des ESPE (dont l'une de nous faisait partie) réfléchissent avec les élèves-maîtres selon des termes professionnels généraux, par exemple ceux de planification du cours et d'analyse de la pratique, proposés par Luc RIA [2015], ceux de présence en classe, proposés par Jean-Claude RICHOUZ [2010], ou encore d'« *ambiance collaborative de travail* » proposés par Yves GUÉGAN [2004].

Or, l'indiscipline est sans doute aussi une question de genre. Dès les années 1970, la sociologie anglaise a étudié chez les jeunes garçons de milieu ouvrier une culture de défi viril qui les amenait fréquemment à des formes particulières d'indiscipline, et partant, d'échec scolaire [WILLIS, 1977]. En France, ce sont les analyses de Georges FÉLOUZIS [1994] qui mettent en évidence une « *culture masculine de l'indiscipline* », dont les principaux traits seront repris par Claude ZAIDMAN [1996] pour expliquer, là aussi la fragilité, voire l'échec, des garçons de milieux populaires à l'école. En 2011, Sylvie AYRAL offre une analyse complète de l'indiscipline des élèves et de sa gestion par les personnels à l'aide du concept de genre : certains garçons, fort admirés par certaines filles, deviennent au collège des « *héros de la punition* », trouvant en cela une sorte de certification de leur construction de soi en termes de masculinité. Il apparaît, au terme de notre recherche, que les enjeux de face et de hiérarchie en termes de genre sont si prégnants pour les élèves des milieux populaires qu'ils peuvent envahir toutes leurs relations et toutes leurs pratiques, y compris à l'intérieur du collège ou du lycée, et jusque dans la salle de cours. Dans les milieux plus favorisés, ces enjeux existent, mais ils sont euphémisés car intégrés à des habitus plus adultes et plus « scolaires », les élèves mettent en scène la masculinité et la féminité de façon plus feutrée et subtile, ils sont moins visiblement dans une quête de reconnaissance parce que leur appartenance de classe leur donne déjà de la reconnaissance. Les enseignants confrontés à ces formes actuelles de « *chahut anomique* » d'un nouveau type [BOUMARD, 2010] semblent si désarmés que souvent ils et elles feignent de ne rien voir, laissant ainsi s'installer un climat de tension et de violence entre élèves. La compréhension de ces enjeux de construction selon le genre les aiderait à percevoir pleinement ces conduites et à traiter celles-ci de manière non seulement plus efficace, mais aussi plus juste.

Apprendre à percevoir la violence par la compréhension des systèmes de genre

De manière générale, une meilleure connaissance et compréhension des conduites des élèves entre eux – entre filles, entre garçons, entres filles et garçons – est indispensable aux adultes des établissements scolaires, car, bien que cela ne soit pas sa fonction prescrite, l'école est un haut lieu de la construction des identités des jeunes, notamment leurs identités sexuées.

Dans cette construction, les relations entre pairs sont un facteur de socialisation tout aussi important que l'organisation de l'institution ou que le discours des acteurs adultes. De fait, les interactions entre pairs et les réactions des adultes, qu'elles soient instituées ou surtout spontanées et quotidiennes, concourent à cette production d'identités normées qui peuvent être globalement contraires aux intentions explicites de l'institution [MERCADER, *in* MERCADER, LÉCHENET *et alii*, 2016 : 28-29].

Cette connaissance est importante d'une part parce que ces interactions sont traversées par des enjeux de place à occuper qui induisent une préoccupation, voire une tension quasi permanente et des menaces de dévalorisation qui constituent une violence réelle, d'autre part parce que ces identités normées risquent bien d'être contraires aux objectifs républicains de l'école, notamment en termes d'égalité des filles et des garçons [LÉCHENET, 2016].

Nous avons vu que les adultes des établissements scolaires sont peu avertis des enjeux liés aux normes genrées, ni des violences liées à ces enjeux de genre, dont nous avons montré le caractère permanent, sous forme de menaces et de tensions constantes dans la vie des élèves. Sur ce point nous ne pouvons que souhaiter que soient mises en place des formations qui aident les professionnels – hommes et femmes – de l'éducation à percevoir ces normes et ces violences, et à y répondre de manière appropriée. On peut voir, à titre d'exemple les formations proposées par Isabelle COLLET [2016] et par Caroline DAYER [2016].

Convergence avec les pédagogies de l'équité

Les conclusions auxquelles aboutit cette recherche sont convergentes avec des idées rencontrées par une autre voie dans nos pratiques de formatrices d'enseignants et de personnels éducatifs : pour rompre avec la banalisation des violences, même « petites », sans avoir recours à des pratiques de sanctions répétées tout aussi épuisantes pour les adultes qu'inefficaces [GUÉGAN, 2004], et parfois même contre-productives pour les élèves [AYRAL, 2011], il faut instituer des relations et des pratiques pédagogiques qui rompent avec les malentendus du rapport de forces.

Ce qui passe d'abord par l'établissement d'une distinction entre les « petites » transgressions, de tous ordres, qui font le quotidien de la classe, mais que nous ne pouvons passer notre temps – et celui des élèves –, à punir véritablement. Dans ce cas, rencontrant ici les analyses très fondées sur une grande expérience de Jean-Claude RICH0Z, nous pensons qu'il suffit de rappels à l'ordre les moins coûteux possible en termes de temps, d'énergie – mais ils sont indispensables pour assurer ce que RICH0Z nomme la « *présence en classe* », ou « *présence éducative* ». En revanche, il faut être très clair vis-à-vis des violences caractérisées, et le critère de cette caractérisation est la victimation d'un ou d'une élève ou d'un ou d'une adulte. Ces violences doivent être sanctionnées par une punition, laquelle doit faire sens (et non être perçue comme émanant d'un désir et pouvoir de vengeance), prononcée et accompagnée de parole vraie [CIFALI, 2005], une punition re-symbolisante pour tous les membres de la communauté éducative, rétablissant pour tous et pour chacun l'ordre commun de la parole et de la loi. Ainsi, s'il est clair qu'un élève qui a blessé « son » amie en lui frappant la tête contre un mur doit recevoir une punition qui rappelle et fasse exister la loi pour lui-même et pour la victime, on doit sans doute aussi s'interroger sur un minimum de manifestation de présence éducative [« *j'ai vu, j'ai entendu, je ne suis pas d'accord* », RICH0Z, *op. cit.* : 329] de la part d'un professeur lorsqu'il ou elle voit un élève menacer de coups de poing une autre élève, ou lorsqu'il l'entend lui dire : « *Sale pute, tu m'as semé.* »

D'ailleurs ces pratiques de présence éducative sont également préventives, dans la mesure où le ou la professeure incarne par cette présence, la loi (voir l'exemple de la classe citée plus haut, où les élèves rient sans avoir une attitude de provocation ou de mise en défaut de la professeure).

D'autre part, une prochaine recherche pourrait – devrait – tenter de savoir s'il existe un lien entre les conduites de hiérarchisation des élèves entre eux et entre elles, et des pratiques

pédagogiques qui en appellent à la compétition, ou l'exacerbent, alimentant les souhaits de classement, voire les rivalités et les luttes pour le placement hiérarchique [PERRENOUD, 1998].

Car à l'inverse, les pédagogies coopératives prolongées par les pédagogies institutionnelles [PAIN, 1992, 2006] s'avèrent très pertinentes en termes de non-violence [GASPARINI, 2000], et de construction de sujets véritablement autonomes, c'est-à-dire au sens non seulement psychologique, mais aussi moral [ROUX-LAFAY, 2012].

Tout ceci revient sans doute à la notion de pédagogie de l'équité – notons que cette pratique s'est construite au Québec à partir de pratiques de pédagogie « féministe », mais qu'elle a abandonné celles-ci au profit d'une « *pédagogie ouverte et innovatrice qui inclut tous les groupes minorisés ou mis en difficulté sur le plan de l'apprentissage, sans pour autant évacuer ou diluer la question des femmes* » [COLLET, 2011 : 111]. Inspirée aussi des pédagogies coopératives, elle consiste à « *briser le silence par la parole, l'omission par la mémoire, la passivité par la participation active et l'impuissance par la prise de pouvoir* » [SOLAR, 1998 : 31].

En formation tout au long de la vie, des espaces de parole et d'analyse de la pratique

Les résultats de notre recherche pointent aussi vers la nécessité de prendre en compte les difficultés et souffrances des élèves et celles des personnels de toutes catégories, ce qui passe aussi par des temps et des espaces spécialement dédiés à l'élaboration et l'échange de parole. Nous avons observé, par exemple, dans certains établissements scolaires l'intervention de troupes de théâtre forum qui ont permis « *un début de symbolisation qui permet [aux élèves] de dépasser (un peu) les stéréotypes qui les maintiennent dans un carcan. [...] Un espace de parole a été ouvert, qui permet de verbaliser des opinions et des fantasmes, et de les discuter, caractéristique essentielle de la médiation culturelle* » [DURIF-VAREMBONT, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 219]. D'autres interventions par des personnes d'associations extérieures, donc non parties prenantes de l'établissement, mais en présence d'au moins un professeur de la classe, permettent aussi la construction et l'échange de paroles hors des problématiques des rapports de force et de domination.

Du côté des personnels, par exemple dans le cadre de la formation continue, il apparaît souhaitable de construire aussi des espaces de parole, d'élaboration de l'expérience et d'analyse de la pratique, mais aussi d'expression et d'analyse des affects auxquels tous les personnels éducatifs sont en permanence confrontés [MERCADER, 2007]. Ces espaces sont du type de ce qu'on nomme ailleurs les « *groupes Balint* ».

CONCLUSION : GENRE, SEXISME ET CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

Si l'on souhaite que l'école éduque vraiment à la citoyenneté dans une république qui souhaite promouvoir pour toutes et tous la liberté, l'égalité et la fraternité, les adultes des établissements scolaires doivent être formés à comprendre à l'aide des concepts de genre et d'hétérosexisme ce qui se passe non seulement dans les espaces et temps interstitiels, mais aussi dans les salles de classe, non seulement entre élèves, mais aussi entre adultes et élèves. Il s'agit d'œuvrer à l'égalité et au respect entre les sexes par le dépassement des problématiques de rapports de forces et de domination dans lesquelles baignent un grand nombre de rapports sociaux, par la fluidification des stéréotypes liés au genre, ainsi que

d'« ouv[rir] le débat entre filles et garçons et permet[tre] de recréer le lien d'empathie nécessaire pour aller à la rencontre de l'autre » [COLLET, 2013 : 27]. Plus largement, on vise à construire d'une part « un féminin actif et acceptant les conflits », qui ne renonce pas à sa liberté, et d'autre part « un masculin qui remette en cause la violence comme seul mode de résolution des conflits » [ZAIMAN, 1996 : 212], et « qui ne s'isole pas dans un héroïsme viril niant toute peur et tout besoin de l'autre » [LÉCHENET, in MERCADER, LÉCHENET et alii, 2016 : 243]. Une telle construction permettrait de pratiquer au quotidien une conflictualité non violente, ce qui est la forme nécessaire de la démocratie.

▮ BIBLIOGRAPHIE

- ALBENGA V., 2012, « Le genre dans la construction politique des violences scolaires : une difficile émergence à l'échelle nationale en France », in CARRA C., MABILON-BONFILS V., (dir.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*, Arras, Artois Université Presses, p. 23-34.
- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons. Genre et sanctions au collège*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BELLON J.-P., GARDETTE B., 2010, *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire*, Paris, Fabert.
- BEUNARDEAU P., 2017, « Quand les filles emploient la force. Les effets de l'oppression masculine en contexte populaire », in MARLIÈRE É., GUÉRANDEL C., *Filles et garçons des cités aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- BLAYA C., 2002, « School bullying : un type de victimisation en milieu scolaire, définition et conséquences », in CARIO R. (dir.), *Victimes, du traumatisme à la restauration*, Paris, L'Harmattan.
- BLAYA C., 2006, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.
- BOUMARD P., 2010, *Des ethnologues à l'école*, Paris, Téraèdre.
- BOURDIEU P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- CASTEL R., 1968, « Présentation », in GOFMAN E., *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, p. 7-35.
- CHESIR-TERAN D., 2003, "Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach", *American Journal of Community Psychology*, n° 31, p. 267-279.
- CIFALI M., 2005, *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLAIR I., 2012, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesse*, vol. 60, n° 1, p. 67-78.
- COLLET I., 2016, « Prendre en compte la violence de genre dans un établissement du secondaire », in LÉCHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 289-300.
- COLLET I., 2013, « Des garçons "immatures" et des filles qui "aiment ça" ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée », *Recherches et Éducatives*, n° 9, p. 27-41.
- COLLET I., 2011, *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- COULON A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DAYER V., 2016, « [Ré]agir face aux violences. Vers une éducation et des dispositifs de formation plus égalitaires », in LÉCHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 301-312.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y., 1998, « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet », *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, p. 93-121.
- DEBARBIEUX E., FOTINOS G., 2012, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France*, OIVS, Casden.
- DELPHY C., 1998, « Penser le genre, problèmes et résistances », in DELPHY C. (dir.), *L'ennemi principal, tome 2 : Penser le genre*, Paris, Syllepse, p. 243-260.
- DUBET F., 1994, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. La violence à l'école », *Cahiers de la sécurité intérieure*, Paris, IHESI, n° 15, p. 11-26.
- DUBET F., 2008, *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURIF-VAREMBONT J.-P., WEBER R., 2014, « Fonctions sociales et psychiques des insultes et des stéréotypes de genre en milieu scolaire », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, vol. 17, n° 1, p. 95-106.
- FAVRE D., 2007, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.

- FELOUZIS G., 1994, *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GASPARINI R., 2000, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset.
- GUÉGAN Y., 2004, *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*, Paris, Hachette Éducation.
- GUILLAUMIN C., 1978, « Pratique du pouvoir et idée de nature : 1. L'appropriation des femmes, 2. Le discours de la nature », in GUILLAUMIN C. (dir.), *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*, rééd., 1992, Paris, Côté-femmes.
- GUÉRANDEL C., 2016, *Le sport fait mâle : La fabrique des filles et des garçons dans les cités*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HANMER J., 1977, « Violence et contrôle social des femmes », *Questions féministes*, n° 1, p. 69-88.
- HUIZINGA J., 1988 [1951], *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, rééd., coll. « Tel ».
- KANT E., 1994 [1785], *Métaphysique des mœurs*, tome I, Paris, Garnier-Flammarion.
- LACEY C., 1970, *Hightown Grammar: The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press.
- LAFORÉST M., VINCENT D., 2004, « La qualification péjorative dans tous ses états », *Langue Française*, vol. 144, n° 4, p. 59-81.
- LÉCHENET A., 2016, « Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons », in LÉCHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 17-28.
- MATHIEU N.-C., 1985, « Quand céder n'est pas consentir », in MATHIEU N.-C. (dir.), *L'irraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes*, Paris, EHESS, p. 169-245.
- MERCADER P., 2007, « La formation en psychologie : du savoir à la culture », *Pratiques psychologiques*, n° 4, p. 465-478.
- MERCADER P., CARBONNE N., WEBER R., 2014, « Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire », *Pratiques psychologiques*, vol. 20, n° 4, p. 197-210.
- MERCADER P., LÉCHENET A., DURIF-VAREMBONT J.-P., 2017, « "Si elle fait sa belle, il faut la frapper !" Ou comment les filles apprennent à se tenir à leur place », *Criminologie*, vol. 50, n° 2, p. 167-187.
- MERCADER P., LÉCHENET A., DURIF-VAREMBONT J.-P., GARCIA M.-C., 2016, *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse, Érès.
- MERCADER P., LÉCHENET A., DURIF-VAREMBONT J.-P., GARCIA M.-C., LIGNON F., 2014, *Pratiques genrées et violences entre pairs*, [Rapport de recherche] <halshs-00986142>.
- MOÏSE C., 2011, « Gros mots et insultes des adolescents », *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 83-84, n° 1, p. 29-36.
- MOLINIER P., 2000, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 3, p. 24-29.
- OAKLEY A., 1972, *Sex, gender and society*, London, Temple Smith.
- OLWEUS D., 1978, *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*, Washington D.C., Hemisphere Press (Wiley).
- OLWEUS D., 1999, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions*, Paris, ESF.
- OMS, 2002, *Rapport mondial sur la violence et la santé*, who.int/entity/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_fr.pdf?ua=1.
- PAIN J., 1992, *École : violence ou pédagogie*, Vigneux, Matrice.
- PAIN J., 2006, *L'école et ses violences*, Paris, Economica.
- PERRENOUD P., 1998, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- RIA L. (dir.), 2015, *Former les enseignants au XXI^e siècle – Établissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles, De Boeck.
- RICHOZ J.-C., 2010, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, HEP/Favre.
- ROUX-LAFAY C., 2012, *De l'éthique à l'école*, Thèse de doctorat en psychanalyse, Université de Montpellier.

RUBI S., 2005, *Les crapuleuses. Délinquance et déviance des filles des quartiers populaires*, Paris, PUF.

RUBIN G., 1998 [1975], « L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre », *Cahiers du CEDREF*, Université Paris-7, n° 7, p. 3-81, cedref.revues.org/171.

SOLAR C. (dir.), 1998, *Pédagogie et équité*, Montréal, Éditions Logique.

TABET P., 1985, « Fertilité naturelle, reproduction forcée », in MATTHIEU N.-C. (dir.), *L'arrondissement des femmes*, Paris, EHESS, p. 61-146.

VIENNE P., 2008, *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.

WILLIS P., 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Gower Publications.

WOODS P., 1983, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, London, Routledge & Kegan Paul.

ZAIMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.



LE POIDS DU GENRE DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE ET L'ACCÈS À L'EMPLOI

L'exemple des sortants de l'université de Strasbourg

Vanessa Boléguin

LISEC EA 3210, université de Strasbourg

Stéphane Guillon

LISEC EA 3210, université de Strasbourg
ESPE de l'Académie de Strasbourg

Jérémy Picot

BETA UMR 7522, université de Strasbourg
Chaire Unesco pratiques médiatiques et journalistiques

Étudier le parcours d'études à l'université permet d'aborder l'expérience étudiante comme une forme de socialisation pouvant participer de la production d'écart interindividuels en termes d'intégration, de réussite académique et plus tard de qualité dans la relation formation-emploi. Cette expérience inclut l'inscription de l'étudiant dans le groupe des pairs, mais également dans la matrice disciplinaire en tant qu'elle est un contexte à l'intérieur duquel se construisent les apprentissages et le projet étudiant d'orientation et de professionnalisation. Déjà identifiée comme caractéristique intervenant dans la construction des parcours scolaires et les modalités d'accès, de stabilisation et d'évolution sur le marché du travail, l'appartenance genrée a été moins souvent interrogée en tant qu'elle produit des formes spécifiques d'intégration étudiante par les pairs, à l'intérieur des contextes d'apprentissage et dans la relation pédagogique. Nous proposons ici d'illustrer cette différenciation à partir de données tirées d'une enquête rétrospective portant sur l'expérience étudiante et l'accès à l'emploi auprès d'un échantillon d'anciens étudiants inscrits à l'université de Strasbourg en 2005-2006, analysant longitudinalement la période d'études et la séquence de primo-insertion. Le genre apparaît comme un facteur impactant, en défaveur des étudiantes, d'abord dans l'intégration dans l'enseignement supérieur du fait d'un parcours moins long dans l'espace universitaire, d'une socialisation plus faible dans le groupe des pairs et dans le contexte institutionnel, et d'un niveau de diplomation moins élevé, ensuite dans les modalités d'insertion professionnelle plus souvent marquées par le chômage, le déclassement et l'instabilité professionnelle.

Lorsque l'on étudie longitudinalement la qualité de la relation formation-emploi des sortants de l'enseignement supérieur [BÉDUWÉ, CASSETTE, LEMISTRE, 2014], le genre apparaît, après le diplôme, comme l'une des caractéristiques significatives chez les répondants dans la construction des écarts, surtout en matière de conditions salariales, de déclassement professionnel et d'accès à l'emploi stable : les femmes expérimentent en effet plus fréquemment une période d'insertion professionnelle marquée par l'instabilité et le déclassement. C'est dans le cadre plus large d'une analyse de l'expérience étudiante [DUBET, 1994] que nous souhaitons inscrire la réflexion sur l'insertion des *alumni* en mettant au jour les spécificités du parcours des étudiantes et des étudiants pendant les années d'études universitaires, en décrivant à la fois la socialisation dans le groupe des pairs, l'inscription dans la matrice disciplinaire [MILLET, 2010] (la relation pédagogique et le contexte institutionnel) et la construction du projet étudiant (redoublement, réorientation, décrochage [BEAUPÈRE, CHALUMEAU *et alii*, 2007]). Nous cherchons ainsi à participer au dévoilement de la liaison entre deux espaces sociaux, l'université et le marché du travail, en nous intéressant à la « *diversité des parcours de formation et leur effet sur l'insertion* » [GIRET, 2003], en documentant « *la complexité des stratégies étudiantes dans un environnement universitaire qui évolue rapidement* » [*Ibid.*]. Pour ce faire, nous établirons une comparaison genrée des caractéristiques individuelles des étudiants pendant et après leurs études, en formulant l'hypothèse d'une expérience étudiante relativement différenciée en défaveur des femmes expliquant pour partie leur insertion moins favorable.

CADRE THÉORIQUE

Dans la mesure où notre approche interroge le parcours de l'individu pendant ses études et dans les premières séquences de sa trajectoire professionnelle, nous distinguerons ce qui, dans la littérature, renvoie dans un premier temps à l'expérience étudiante en tant qu'elle est une socialisation dans la matrice disciplinaire à la fois par les pairs et dans les relations avec le contexte institutionnel et pédagogique [BOYER, CORIDIAN, ERLICH, 2001], mais également en tant qu'elle s'inscrit plus largement dans un parcours socio-scolaire ; dans un second temps à la relation formation-emploi et plus largement à la question de l'insertion des sortants de l'enseignement supérieur, en puisant dans les résultats d'enquêtes longitudinales sur l'insertion des diplômés du supérieur aux plans local et national.

Depuis plus d'un demi-siècle, les étudiants ont été l'objet d'un intérêt soutenu du monde académique [FAVE-BONNET et CLERC, 2001 ; ROMAINVILLE et MICHAUT, 2012], d'abord sur la question de l'impact de l'origine sociale dans la construction des parcours et des mécanismes de reproduction sociale, ensuite sur l'employabilité, sur les relations étudiants-université, et sur les mutations du groupe étudiant. Dès avant les poussées démographiques des années 1990 et 2000 dans l'enseignement supérieur, la recherche a interrogé l'hétérogénéité étudiante [BEAUD, 2002 ; MILLET, 2003] et les modalités d'intégration sociale de cette population [COULON et PAIVANDI, 2008] dans la mesure où il s'agissait d'identifier l'effet éventuel des processus de socialisation sur la construction des trajectoires étudiantes, d'abord en termes de persévérance, de rétention dans l'espace universitaire et plus largement de réussite académique [NEUVILLE, FRENEY *et alii*, 2013 ; TINTO, 1997]. Au-delà des déterminants classiques déjà identifiés de la réussite liés à l'origine sociale, au sexe et au parcours antérieur d'orientation et de formation, l'observation a porté sur les formes que prend la socialisation étudiante et son rôle dans

la production des écarts interindividuels de réussite académique, un axe de recherche académique qui reste cependant « *peu exploré* » [BERTHAUD, 2017]. Les formes de cette intégration universitaire restent hétérogènes tout comme l'expérience étudiante qui s'inscrit dans un continuum entre d'un côté des étudiants fortement intégrés à l'espace universitaire dont l'expérience dite « *pleine* » s'ancre autour des modalités internes (les contenus) et, de l'autre, une expérience « *vide* » soumise aux contraintes externes (les conditions de vie, les déplacements, le logement, l'activité salariée) [DUBET, *op. cit.*]. Le genre n'apparaît cependant pas central dans ce modèle, qui prend en compte la nature du projet de l'étudiant, à visée plus ou moins professionnalisante, le degré d'intégration étudiante à la fois dans la filière et le groupe des pairs, mais également l'engagement académique. L'analyse de l'expérience étudiante et des caractéristiques du « *métier d'étudiant* » [COULON, 1997] inscrit l'individu en tant qu'acteur qui cherche à concilier stratégie individuelle du projet personnel et contraintes sociales liées à son passé socio-scolaire et au contexte d'études dans lequel il s'inscrit. La question du décrochage universitaire [BEAUPÈRE et BOUDESSEUL, 2009] interroge le poids du type de baccalauréat, de la filière d'inscription et du genre, mais de nouveaux facteurs pouvant intervenir dans les écarts entre étudiants en termes de réussite ont également été intégrés au modèle : conditions de vie, contexte institutionnel, en dehors du poids majeur du parcours scolaire antérieur, y compris du côté des pratiques pédagogiques des enseignants [DUGUET, 2015]. Ainsi, la concurrence plus fréquente d'une activité salariée exercée en parallèle des études impacterait le déroulement du parcours universitaire [GRUEL et TIPHAINE, 2004 ; PINTO, 2010]. Les manières d'étudier seraient relativement genrées en faveur des femmes, dans les formes que prennent l'organisation, l'assiduité et le travail universitaire [LAHIRE, 1997 ; FRICKEY et PRIMON, 2002], alors que le projet d'orientation, de poursuite d'études dans le supérieur distinguerait les étudiantes par une plus faible rétention dans le champ universitaire : dans la mesure où elles seraient moins souvent détentrices d'un baccalauréat scientifique, elles seraient moins ambitieuses en termes de poursuite d'études et s'orienteraient vers des filières moins prestigieuses, voire dominées [COULON et PAIVANDI, *op. cit.*]. Le genre influencerait ainsi négativement la durée des études et par voie de conséquence la rentabilité de l'investissement éducatif sur le marché de l'emploi, même si cet effet délétère s'affaiblit sur longue période d'une génération à l'autre [GIRET, *op. cit.*, p. 68]. Le contexte institutionnel, dans la mesure où il organise les études et intègre des pratiques d'enseignement et d'accompagnement, impacterait pour sa part la réussite étudiante à travers l'influence des dispositifs d'accueil, de soutien méthodologique, d'aide à l'intégration universitaire, de conseil à l'orientation et à l'emploi, les travaux de recherche insistant sur la nécessité de distinguer entre effets d'aubaine et plus-value réelle [DANNER, 2000] du mutualisme étudiant, du tutorat et de la solidarité étudiante informelle [ALAVA et MAYDIEU, 1999 ; JAROUSSE et MICHAUT, 2001 ; MICHAUT, 2003]. En matière de socialisation par les pairs, l'apprentissage coopératif a été défini comme étant une « *activité réalisée à plusieurs, orientée vers un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun* » [BAUDRIT, 2007, p. 151].

La question de l'orientation universitaire a d'abord été traitée à travers le filtre des inégalités sociales d'origine : pour certains bacheliers atypiques et étudiants contrariés dans leur choix d'orientation, l'expérience étudiante s'accompagnerait d'un « *refroidissement des attentes* » ou produirait un « *effet d'éviction* » [DURU-BELLAT, 2006] dans un espace universitaire français qui serait resté « *très ségrégué socialement* » [BEAUD et CONVERT, 2010], certains étudiants vivant l'expérience universitaire comme une « *impasse* » [BEAUD et PIALOUX, 2001], effectuant des choix d'inscription paradoxaux liés à leur éviction relative des filières sélectives,

produisant « *malentendus, incompréhension et au bout du compte désillusions individuelles* » [BLÖSS et ERLICH, 2000]. Dans le même temps, l'aspect « *cumulatif des inégalités d'orientation* » [LANDRIER et NAKHILI, 2010] a été identifié dans la production des inégalités de parcours chez les étudiants, liées au parcours antérieur, au genre, au baccalauréat obtenu, au territoire, en plus de l'origine sociale.

La relation formation-emploi des sortants de l'enseignement supérieur est analysée depuis plusieurs décennies à partir d'enquêtes de suivi longitudinal à fenêtre d'observation plus ou moins large portant sur l'insertion professionnelle qui peut être définie comme « *un processus qui se déroule sur une période où s'enchevêtrent des situations de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité professionnelle [...]. [Et où] la correspondance formation-emploi n'apparaît pas nécessairement comme le critère premier pour juger de la fin de la période d'insertion* » [TROTIER, LA FORCE, CLOUTIER, 1999, p. 311-313]. Notre approche comparative autour du genre interroge d'abord la rentabilité de l'investissement éducatif des étudiants en termes de position professionnelle et d'accès à l'emploi.

La recherche sur l'insertion des sortants de l'enseignement supérieur a depuis longtemps identifié le risque de déclassement subi par les diplômés et plus largement les sortants de l'université [JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008], un phénomène renforcé par l'inflation des titres [DURU-BELLAT, *op. cit.*]. En règle générale et sur les dernières décennies, les femmes, pourtant plus nombreuses à être diplômées que les hommes, s'insèrent plus difficilement qu'eux sur le marché du travail. Les étudiantes restent majoritaires dans les disciplines conduisant vers les métiers du secteur public, associatif et social où les conditions d'emploi sont plus dégradées que dans les autres secteurs. L'accès aux formations reste « *intrinsèquement lié aux stratifications sociales, au genre et aux cloisonnements disciplinaires issus de l'enseignement secondaire* » [GIRET, *op. cit.*, p. 9]. Pour la primo-insertion, les femmes seraient désavantagées dans la mesure où elles auraient suivi des formations davantage orientées vers des emplois liés à la fonction publique, un segment professionnel moins rémunérateur.

Le genre apparaît ainsi régulièrement comme une caractéristique individuelle significative dans les enquêtes de suivi longitudinal des diplômés de l'enseignement supérieur, surtout en ce qui concerne les conditions d'exercice de l'activité : dans les enquêtes nationales, les femmes sortant diplômées d'une licence [BORRAS, EPIPHANE *et alii*, 2012] ou d'un master [BÉDUWÉ, CASSETTE, LEMISTRE, *op. cit.*] sont défavorisées en termes de salaire ; ce qui se confirme sur le plan local à l'université de Strasbourg, où les femmes titulaires d'un diplôme universitaire technologique [BAESLÉ, MONICOLLE, CHEMINAT, 2011], d'une licence générale [CHEMINAT et GUIDAT, 2007] ou professionnelle [DIALLO et CHEMINAT, 2011] ou d'un master [DIALLO, GUIDAT, CHEMINAT, 2010] rencontrent une insertion défavorable, en termes de niveau de salaire, de déclassement professionnel et d'instabilité dans le statut d'emploi.

Sur ces deux séquences temporelles du parcours étudiant : l'expérience étudiante et l'insertion, nous avons souhaité questionner les différences entre hommes et femmes en exploitant les résultats d'une enquête longitudinale rétrospective dont nous présentons les résultats les plus saillants ↘ **Encadré 1** p. 59. L'approche longitudinale rétrospective nous permettra de déterminer dans un premier temps les caractéristiques individuelles des répondants ayant influencé significativement l'expérience étudiante (test du χ^2 au seuil de significativité de 10 %), puis plus tard la qualité de l'insertion professionnelle, avant d'identifier dans un second temps toutes choses d'ailleurs les facteurs de risque d'instabilité professionnelle par l'analyse en régression logistique ↘ **Tableau 8** p. 66. Nous souhaitons ainsi « *penser et*

UNE ENQUÊTE LONGITUDINALE RÉTROSPECTIVE DE L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE

Cet article exploite les résultats d'un projet de recherche intitulé « Expérience étudiante et pédagogie universitaire : une approche rétrospective de cohorte », cofinancé par le conseil scientifique de l'université de Strasbourg et le LISEC Alsace (laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication EA 2310), en partenariat avec le CERIS CNRS (centre d'études et de recherches sur l'intervention sociale, laboratoire cultures et sociétés en Europe UMR 7043). Les données ont été récoltées fin 2014 à partir de la passation d'un questionnaire en ligne composé de 56 questions auprès des 19 529 anciens

étudiants, inscrits à la rentrée universitaire 2005-2006 dans l'une des trois universités de Strasbourg (Louis Pasteur, Marc Bloch et Robert Schuman, qui depuis janvier 2009 ont fusionné pour devenir l'université de Strasbourg), possédant un courriel, sur un total de 52 222 inscriptions, toutes filières et niveaux de diplôme confondus, interrogés huit ans après leur inscription, qu'ils aient été diplômés ou non. Au final, seules 7 576 adresses étant encore actives, nous avons obtenu un taux de réponse de 11,1 %, soit 839 questionnaires exploitables retournés. Nous interrogeons pour les étudiantes et les étudiants quatre dimensions de l'expérience étudiante : la relation formation-emploi, la construction du parcours d'études, l'inscription dans la matrice disciplinaire et la socialisation dans le groupe des pairs.

mesurer la structure » de notre échantillon [DES NÉTUMIÈRES, 1997] pour circonscrire le poids du genre dans la production des écarts interindividuels [MONCEL, 2012 ; TROTTIER, LAFORCE, CLOUTIER, *op. cit.*] dans le processus de socialisation étudiante et de primo-insertion professionnelle.

NOS RÉSULTATS

Nos répondants ($n = 839$) se distinguent structurellement de la population-mère de notre étude (l'ensemble des inscrits en 2005-2006 à l'université de Strasbourg) sur certaines caractéristiques : les femmes y sont d'abord légèrement surreprésentées (60,8 % contre 56,7 %) ainsi que le niveau licence (48,0 % contre 39,8 %) et, dans une moindre mesure, les niveaux master (24,9 % contre 21,3 %) et doctorat (13,2 % contre 8,8 %). Les boursiers sont plus fortement représentés (27,1 % contre 20,2 %) ainsi que les titulaires d'un baccalauréat général (89,0 % contre 68,8 %).

La passation de notre questionnaire nous a permis d'entrer en contact avec d'anciens étudiants qui étaient, pour une très large part au moment de l'enquête, positionnés sur le marché du travail et principalement en emploi. En premier lieu, leur situation, huit ans après l'inscription, permet d'identifier des écarts significatifs dans la situation des anciens étudiants : les femmes sont ainsi plus fréquemment en inactivité (7,7 % contre 2,5 %) et moins souvent en formation (10,1 % contre 13,9 %, p -value < 1 %) ↘ **Tableau 1** p. 60. Pour les répondants actifs, la différenciation genrée se fait sur la stabilité du lien salarial, les anciennes étudiantes étant surreprésentées parmi les répondants en situation d'emploi instable (20,6 % contre 13,3 %, p -value < 5 %), et, dans une moindre mesure, sur le sentiment de déclassement professionnel (27,5 % contre 22,7 %, peu significatif). Néanmoins, pour l'ensemble de notre échantillon, le scénario principal de la relation formation-emploi est celui de l'activité stable (pour 76,2 % d'entre eux), sans déclassement (dans 74,4 % des cas) et sans désajustement (76,7 %, non

significatif). Cette situation s'accompagne d'un très fort degré de satisfaction en termes de relation formation-emploi : près des trois quarts des répondants se déclarent très satisfaits de leur situation (écarts genrés non significatifs). Ensuite, le croisement entre le niveau de diplôme préparé pendant les études et les caractéristiques liées à l'activité distingue très clairement le niveau de licence comme étant défavorable : 9,2 % des étudiants ayant préparé une licence étaient au chômage huit années plus tard (contre 4,7 % pour le niveau master, 3,2 % pour le niveau doctorat, p -value < 5 %) et 19,6 % d'entre eux étaient en emploi instable (écart négatif de 2 points à la moyenne) ↘ **Tableau 2** p. 61. Cette tendance va dans le sens de la majorité des enquêtes longitudinales de suivi des diplômés.

La description rétrospective du parcours d'études de nos répondants permet d'ailleurs de montrer que les étudiantes, bien qu'elles aient été plus nombreuses dans les effectifs, sortent plus fréquemment de l'enseignement supérieur avec un niveau licence (50,0 % contre 44,7 %, p -value < 10 %) ou infra (15,1 % contre 12,0 %) et investissent moins dans la poursuite d'études (elles sont 23,3 % en master contre 27,5 % chez les hommes et 11,6 % en thèse contre 15,7 % parmi les étudiants) ↘ **Tableau 3** p. 61. En dehors du niveau de diplôme

↘ **Tableau 1** Expérience étudiante : relation formation emploi

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Situation au moment de l'enquête (emploi, formation, inactivité)							
Chômage	26	5,1	16	4,9	42	5,1	$\chi^2 = 12,12$ ddl = 3 p -value = 0,70 %
Emploi	391	77,1	255	78,7	646	77,7	
Formation	51	10,1	45	13,9	96	11,6	
Inactivité	39	7,7	8	2,5	47	5,7	
Ensemble	507	100,0	324	100,0	831	100,0	
Situation au regard de l'emploi (chômage, emploi stable, emploi instable)							
Chômage	26	6,2	16	5,9	42	6,1	$\chi^2 = 6,29$ ddl = 2 p -value = 4,31 %
Emploi stable	305	73,1	219	80,8	524	76,2	
Emploi instable	86	20,6	36	13,3	122	17,7	
Ensemble	417	100,0	271	100,0	688	100,0	
Degré de satisfaction au moment de l'enquête							
Satisfaction	374	73,2	248	75,8	622	74,2	$\chi^2 = 0,75$ ddl = 2 p -value = 68,88 %
Insatisfaction	105	20,5	60	18,3	165	19,7	
Non-réponse	32	6,3	19	5,8	51	6,1	
Ensemble	511	100,0	327	100,0	838	100,0	
Le déclassement professionnel							
Déclassement	139	27,5	73	22,7	212	25,6	$\chi^2 = 2,38$ ddl = 1 p -value = 12,29 %
Pas de déclassement	367	72,5	249	77,3	616	74,4	
Ensemble	506	100,0	322	100,0	828	100,0	
Le désajustement professionnel							
Désajustement	120	23,7	73	22,7	193	23,3	$\chi^2 = 0,11$ ddl = 1 p -value = 74,04 %
Pas de désajustement	387	76,3	249	77,3	636	76,7	
Ensemble	507	100,0	322	100,0	829	100,0	

📌 **Tableau 2** La relation formation emploi dans l'expérience étudiante : situation au regard de l'emploi et du niveau de diplôme

	DUT, DEUST et infra		Licence		Master		Doctorat		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Chômage	1	1,1	29	9,2	9	4,7	3	3,2	42	6,1	$\chi^2 = 15,75$ $ddl = 6$ $p\text{-value} = 1,51 \%$
Emploi stable	73	82,0	225	71,2	146	76,4	81	85,3	525	76,0	
Emploi instable	15	16,9	62	19,6	36	18,8	11	11,6	124	17,9	
Ensemble	89	100,0	316	100,0	191	100,0	95	100,0	691	100,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

📌 **Tableau 3** Expérience étudiante : la construction du parcours d'études

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
L'activité professionnelle pendant les études universitaires							
Oui	135	26,6	80	24,9	215	26,0	$\chi^2 = 0,3$ $ddl = 1$ $p\text{-value} = 58,56 \%$
Non	372	73,4	241	75,1	613	74,0	
Ensemble	507	100,0	321	100,0	828	100,0	
La diplomation							
Diplôme obtenu	451	88,4	290	89,5	741	88,8	$\chi^2 = 0,23$ $ddl = 1$ $p\text{-value} = 63,08 \%$
Diplôme non obtenu	59	11,6	34	10,5	93	11,2	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Le redoublement à l'université							
Redoublement	118	23,1	97	29,9	215	25,8	$\chi^2 = 4,79$ $ddl = 1$ $p\text{-value} = 2,86 \%$
Pas de redoublement	392	76,9	227	70,1	619	74,2	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
La réorientation à l'université							
Réorientation	125	24,5	59	18,2	184	22,1	$\chi^2 = 4,57$ $ddl = 1$ $p\text{-value} = 3,25 \%$
Pas de réorientation	385	75,5	265	81,8	650	77,9	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Le niveau de diplôme préparé							
DUT-DEUST et infra	77	15,1	39	12,0	116	13,9	$\chi^2 = 6,45$ $ddl = 3$ $p\text{-value} = 9,18 \%$
Licence	255	50,0	145	44,8	400	48,0	
Master	119	23,3	89	27,5	208	24,9	
Doctorat	59	11,6	51	15,7	110	13,2	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
L'orientation choisie							
Oui	341	67,8	220	69,0	561	68,2	$\chi^2 = 4,57$ $ddl = 1$ $p\text{-value} = 3,25 \%$
Non	162	32,2	99	31,0	261	31,8	
Ensemble	503	100,0	319	100,0	822	100,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

préparé pendant leurs études, les étudiantes se distinguent très fortement, dans la mesure où elles *redoublent moins* que les étudiants (23,1 % contre 29,9 %, *p-value* < 5 %), mais qu'elles se *réorientent davantage* (24,5 % contre 18,2 %, *p-value* < 5 %). Cette réorientation plus fréquente pendant les études universitaires ne s'explique pas par une plus fréquente orientation contrariée dans la liaison lycée-université, les étudiantes ne se différenciant pas sur ce point des étudiants. Or, nous pouvons voir que la relation entre orientation contrariée et réorientation s'avère très significative : quel que soit le sexe, les étudiants qui ont été contraints dans leur projet d'orientation se réorientent davantage en cours d'études universitaires (26,6 % contre 20,3 %, *p-value* < 5 %) ↘ **Tableau 4**. En termes de diplomation, la réussite ne différencie pas significativement notre échantillon et concerne près de neuf répondants sur dix. L'activité salariée en parallèle des études universitaires, qui concerne plus d'un quart des étudiants interrogés, ne différencie pas non plus significativement les deux sexes ↘ **Tableau 3** p. 61.

La participation aux journées de rentrée proposées par les composantes a concerné six étudiants sur dix (sans écarts genrés) ↘ **Tableau 5** p. 63. Les contacts avec l'administration sont jugés *a posteriori* positifs pour une petite majorité des répondants et relativement plus négatifs pour les femmes (44,8 % contre 41,1 %, non significatif), qui déclarent également plus fréquemment avoir rencontré des situations de conflit avec le personnel non enseignant dans les composantes (9,6 % contre 7,4 % pour les hommes, non significatif), tandis que le rapport est inversé pour les situations de conflits avec les enseignants : 17,0 % des étudiants contre 12,7 % des étudiantes (*p-value* < 10 %). Le métier d'étudiant à l'intérieur de la matrice disciplinaire distingue davantage nos répondants sur certains points, qui vont dans le sens de la littérature sur le sujet. Ainsi, l'assiduité des étudiantes est plus forte en cours magistral : 73,1 % des étudiantes y assistent systématiquement contre 58,9 % des étudiants (*p-value* = 0 %), alors que les écarts sont très faibles pour la participation aux travaux dirigés, où la présence est le plus souvent contrôlée et donc à peu près systématique pour l'ensemble (94,7 % des répondants). La fréquentation des bibliothèques universitaires est également plus féminine : 64,3 % des étudiantes s'y rendant régulièrement contre 54,9 % des étudiants (*p-value* < 1 %).

Les hommes ont davantage bénéficié d'accompagnement institutionnel, d'abord par l'accès à des cours de méthodologie en première année universitaire (26,3 % contre 21,7 %, non significatif), par un stage (9,9 % contre 8,6 %, non significatif), par des entretiens de conseil à l'orientation par les services centraux (13,8 % contre 10,7 %, non significatif) et des entretiens de conseil à l'emploi (26,5 % contre 20,3 %, *p-value* < 5 %), mais également par des échanges avec le responsable de diplôme ou d'année (70,3 % d'entre eux contre seulement 57,5 % des étudiantes, *p-value* < 5 %) ↘ **Tableau 5** p. 63.

↘ **Tableau 4** La construction du parcours d'études dans l'expérience étudiante : réorientation et orientation contrariée

	Orientation contrariée		Orientation choisie		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Réorientation	69	26,6	112	20,3	181	22,3	$\chi^2 = 4,57$ ddl = 1 p-value = 3,25 %
Pas de réorientation	190	73,4	440	79,7	630	77,7	
Ensemble	259	100,0	552	100,0	811	100,0	

Tableau 5 Expérience étudiante : l'inscription dans la matrice disciplinaire

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Participation aux journées de rentrée							
Oui	304	60,3	188	59,5	492	60,0	$\chi^2 = 0,05$ ddl = 1 $p\text{-value} = 81,47 \%$
Non	200	39,7	128	40,5	328	40,0	
Ensemble	504	100,0	316	100,0	820	100,0	
Cours de méthodologie en première année universitaire							
Oui	109	21,7	83	26,3	192	23,5	$\chi^2 = 2,36$ ddl = 1 $p\text{-value} = 12,44 \%$
Non	394	78,3	232	73,7	626	76,5	
Ensemble	503	100,0	315	100,0	818	100,0	
Contacts avec le responsable de diplôme ou d'année							
Oui	292	57,5	227	70,3	519	62,5	$\chi^2 = 13,79$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,02 \%$
Non	216	42,5	96	29,7	312	37,5	
Ensemble	508	100,0	323	100,0	831	100,0	
Qualité des contacts avec l'administration							
Positifs	280	55,2	189	58,9	469	56,6	$\chi^2 = 1,07$ ddl = 1 $p\text{-value} = 30,16 \%$
Négatifs	227	44,8	132	41,1	359	43,4	
Ensemble	507	100,0	321	100,0	828	100,0	
Présence en cours magistral							
Oui	369	73,1	189	58,9	558	67,6	$\chi^2 = 18,03$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,00 \%$
Non	136	26,9	132	41,1	268	32,4	
Ensemble	505	100,0	321	100,0	826	100,0	
Présence en travaux dirigés							
Oui	486	95,3	304	93,8	790	94,7	$\chi^2 = 0,85$ ddl = 1 $p\text{-value} = 35,57 \%$
Non	24	4,7	20	6,2	44	5,3	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Conseils sur l'orientation par les services centraux							
Oui	54	10,7	44	13,8	98	11,9	$\chi^2 = 1,78$ ddl = 1 $p\text{-value} = 18,19 \%$
Non	449	89,3	274	86,2	723	88,1	
Ensemble	503	100,0	318	100,0	821	100,0	
Conseils sur l'emploi ou les stages par les services centraux							
Oui	103	20,4	85	26,5	188	22,7	$\chi^2 = 4,19$ ddl = 1 $p\text{-value} = 4,06 \%$
Non	403	79,6	236	73,5	639	77,3	
Ensemble	506	100,0	321	100,0	827	100,0	
Fréquentation de la bibliothèque universitaire							
Régulière	328	64,3	178	54,9	506	60,7	$\chi^2 = 7,30$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,69 \%$
Occasionnelle ou inexistante	182	35,7	146	45,1	328	39,3	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Stage en première année							
Oui	44	8,6	32	9,9	76	9,1	$\chi^2 = 0,37$ ddl = 1 $p\text{-value} = 54,12 \%$
Non	466	91,4	292	90,1	758	90,9	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	
Conflits avec les enseignants							
Oui	65	12,7	55	17,0	120	14,4	$\chi^2 = 2,88$ ddl = 1 $p\text{-value} = 8,98 \%$
Non	445	87,3	269	83,0	714	85,6	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	

L'intégration dans le groupe des pairs peut se faire d'abord dans le dispositif institutionnel du tutorat qui a concerné 18,8 % de nos répondants en première année universitaire, un dispositif qui a été davantage investi par les femmes (19,4 % contre 17,7 %, non significatif) ↘ **Tableau 6** p. 65. Pour le reste, les étudiantes apparaissent systématiquement *moins fortement intégrées dans le groupe des pairs*. Fréquentant moins souvent leurs pairs en dehors des heures de cours (45,0 % contre 54,2 %, *p-value* < 1 %), elles bénéficient moins de la solidarité mutuelle informelle entre étudiants (40,8 % contre 50,8 %, *p-value* < 1 %), ou du travail collaboratif au cours de la première année (25,2 % contre 30,3 %, *p-value* < 10 %), elles font moins souvent connaissance sur les bancs de l'université (85,3 % contre 89,8 %, *p-value* < 10 %) et, lorsqu'elles ont eu établi des liens, ces derniers perdurent moins fréquemment après la sortie de l'université (73,1 % contre 78,8 %, *p-value* < 10 %) ↘ **Tableau 6**.

Nous avons utilisé la régression logistique pour mieux comprendre la construction des écarts liés à l'accès à l'emploi chez nos étudiants sortants. Les variables qui influencent la probabilité d'obtenir un emploi stable après l'université sont pour la plupart *différentes chez les étudiantes et les étudiants* ↘ **Tableaux 7** p. 65 et **8** p. 66. Les indicateurs de sensibilité, de spécificité et le pseudo R2 de Mac Fadden de notre analyse présentent des scores suffisamment élevés pour produire un modèle significatif pour les hommes et pour les femmes. Nous montrons que, pour les étudiantes, les variables présentant un lien statistique avec l'accès à un emploi stable (il ne s'agit pas ici de causalité) sont l'absence de déclassement, le fait d'être inscrites en licence (elles sortent le plus fréquemment avec ce diplôme), le redoublement à l'université, la réorientation à l'université, le fait d'avoir bénéficié d'un environnement numérique dans le cadre de la relation pédagogique, d'avoir été boursières pendant leurs études, d'avoir bénéficié d'un tutorat en première année, d'avoir vécu dans un logement Crous, d'avoir eu des contacts avec le responsable du diplôme ou d'année et d'avoir bénéficié d'une forte socialisation étudiante. Les liens statistiques pour les étudiants sont par contre moins nombreux : absence de déclassement, diplôme de licence ou de master, redoublement, stage en première année, conflits avec des non-enseignants et contacts conservés après la sortie. Le contexte institutionnel influence ainsi davantage le modèle explicatif de la différenciation pour les femmes que pour les hommes (tutorat, contacts avec le responsable, effet des pairs). Pour les deux sous-populations, la régression permet de pondérer les caractéristiques, toutes choses égales d'ailleurs.

Ainsi, globalement et quel que soit le sexe, le redoublement à l'université diminue la probabilité d'être stable professionnellement, tout en étant *moins défavorable aux hommes* (cette probabilité est divisée par 1,6 pour les femmes et par 2,9 pour les hommes). La réorientation est également défavorable mais uniquement pour les femmes (augmentation du risque multiplié par 1,6). Ensuite, le fait de préparer au moment de l'enquête une licence divise par 2,7 la probabilité d'avoir un emploi stable, pour les femmes, alors qu'il multiplie cette probabilité par 2,7 chez les hommes, dans la mesure où la poursuite d'études concerne davantage les hommes et le fait de poursuivre en master multiplie par 6,9 la probabilité de se stabiliser professionnellement ↘ **Tableau 8**. Au moment de l'enquête, les hommes ont logiquement plus fréquemment exprimé (8,3 fois plus) le sentiment de ne pas être déclassés, contrairement aux femmes (2,3 fois moins). L'instabilité professionnelle ultérieure pour les femmes est significativement corrélée à certains profils d'étudiantes : sont défavorisées celles qui ont suivi un tutorat en première année (probabilité divisée par 1,7), celles qui ont eu des contacts fréquents avec les enseignants (probabilité divisée par 2), qui utilisaient fréquemment l'environnement numérique de travail (probabilité divisée par 1,8) ou suivaient

Tableau 6 Expérience étudiante : la socialisation dans le groupe des pairs

	Femmes		Hommes		Ensemble		Statistiques
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	
Tutorat en première année universitaire							
Oui	98	19,4	57	17,8	155	18,8	$\chi^2 = 0,35$ ddl = 1 $p\text{-value} = 55,41 \%$
Non	407	80,6	264	82,2	671	81,2	
Ensemble	505	100,0	321	100,0	826	100,0	
Solidarité mutuelle entre étudiants							
Fréquente	205	40,8	162	50,8	367	44,7	$\chi^2 = 7,81$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,52 \%$
Peu fréquente ou absente	297	59,2	157	49,2	454	55,3	
Ensemble	502	100,0	319	100,0	821	100,0	
Contacts réguliers avec les pairs en dehors des cours							
Oui	228	45,0	175	54,2	403	48,6	$\chi^2 = 6,70$ ddl = 1 $p\text{-value} = 0,96 \%$
Non	279	55,0	148	45,8	427	51,4	
Ensemble	507	100,0	323	100,0	830	100,0	
Travail en groupe en première année							
Oui	126	25,3	98	30,3	224	27,3	$\chi^2 = 2,56$ ddl = 1 $p\text{-value} = 10,94 \%$
Non	373	74,7	225	69,7	598	72,7	
Ensemble	499	100,0	323	100,0	822	100,0	
Connaissances sur les bancs de l'université							
Oui	434	85,3	290	89,8	724	87,0	$\chi^2 = 3,57$ ddl = 1 $p\text{-value} = 5,88 \%$
Non	75	14,7	33	10,2	108	13,0	
Ensemble	509	100,0	323	100,0	832	100,0	
Persistance des contacts avec les pairs huit ans après l'inscription							
Oui	373	73,1	255	78,7	628	75,3	$\chi^2 = 3,3$ ddl = 1 $p\text{-value} = 6,92 \%$
Non	137	26,9	69	21,3	206	24,7	
Ensemble	510	100,0	324	100,0	834	100,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Tableau 7 Caractéristiques des régressions logistiques sur la stabilité de l'emploi.
Matrices de classement (en %)

	Emploi stable pour les femmes			Emploi stable pour les hommes		
	Effectif	%	Effectif	Effectif	%	Effectif
Bien classé	50	84,7	71,6	47,1	89,6	75,9
Mal classé	50	15,3	28,4	52,9	10,4	24,1
Sensibilité (taux de vrai positif)	84,7			89,6		
Fallout (taux de faux positif)	50			52,9		
Spécificité (taux de vrais négatifs)	50			47,1		
Pseudo R2 de McFadden	0,169			0,239		

Éducation & formations n° 99 © DEPP

▾ **Tableau 8 Régressions logistiques sur la stabilité de l'emploi. Coefficients des variables estimées par maximum de vraisemblance**

	Femmes			Hommes		
	Coefficient	p-value	Odds ratio	Coefficient	p-value	Odds ratio
Constante	2,368	5,7 %		- 1,007	50,3 %	
Variables						
Ajustement professionnel	- 0,839	1,4 %	0,43	- 0,165	75,5 %	0,85
Absence de déclassement professionnel	1,360	0,0 %	3,90	2,121	0,0 %	8,34
Diplomation	0,068	87,1 %	1,07	- 0,266	62,5 %	0,77
Baccalauréat général	0,343	56,0 %	1,41	- 0,593	49,4 %	0,55
Baccalauréat professionnel	- 0,011	99,4 %	0,99	0,482	75,2 %	1,62
Baccalauréat technologique	- 0,706	42,0 %	0,49	- 0,854	44,0 %	0,43
Stage en première année	- 0,117	79,1 %	0,89	1,193	9,8 %	3,30
Expérience universitaire positive	- 0,618	13,5 %	0,54	0,404	49,4 %	1,50
Inscription en Licence	- 0,995	2,0 %	0,37	0,990	6,5 %	2,69
Inscription en Master	- 0,593	21,7 %	0,55	1,926	0,2 %	6,87
Inscription en Doctorat	- 0,203	70,6 %	0,82	0,864	17,5 %	2,37
Orientation post-bac choisie (non contrainte)	0,251	33,9 %	1,29	0,384	30,3 %	1,47
Redoublement à l'université	- 0,486	11,2 %	0,62	- 1,071	0,6 %	0,34
Réorientation à l'université	- 0,501	9,1 %	0,61	0,053	92,1 %	1,06
Outils numériques fréquents par les enseignants	- 0,908	6,5 %	0,40	0,521	44,7 %	1,68
Boursier en 2005	- 0,710	1,4 %	0,49	0,106	78,4 %	1,11
Contacts positifs avec l'administration	0,398	13,1 %	1,49	- 0,296	43,4 %	0,74
Contacts fréquents avec le responsable de diplôme	0,109	76,2 %	1,12	0,076	86,7 %	1,08
Université ressentie comme lieu de socialisation	- 0,866	4,1 %	0,42	0,922	14,5 %	2,51
Tutorat en première année	- 0,539	8,9 %	0,58	- 0,163	71,6 %	0,85
Logement étudiant en CROUS	0,672	4,1 %	1,96	- 0,675	15,6 %	0,51
Résumés projetés en cours	- 0,292	41,7 %	0,75	0,261	50,6 %	1,30
Résumés distribués en cours	0,759	11,7 %	2,14	0,344	52,3 %	1,41
Planning dématérialisé	0,228	45,1 %	1,26	- 0,507	19,7 %	0,60
Usage de Moodle	- 0,594	2,5 %	0,55	- 0,402	30,5 %	0,67
Soutien méthodologique en première année	0,094	75,3 %	1,10	- 0,661	11,7 %	0,52
Participation aux journées de rentrée	- 0,315	22,9 %	0,73	0,111	76,5 %	1,12
Rendez-vous avec un enseignant	- 0,692	5,2 %	0,50	- 0,029	95,8 %	0,97
Activité professionnelle salariée	0,409	17,4 %	1,51	0,191	65,1 %	1,21
Situation de handicap	0,195	85,9 %	1,22	0,229	84,5 %	1,26
Présence fréquente en cours magistral	0,710	28,8 %	2,04	0,267	68,9 %	1,31
Présence fréquente en travaux dirigés	- 1,524	16,8 %	0,22	- 0,189	83,9 %	0,83
Contacts fréquents avec les pairs en dehors	- 0,340	22,4 %	0,71	0,220	55,7 %	1,25
Connaissances des modalités d'évaluation	0,118	65,0 %	1,13	- 0,417	24,8 %	0,66
Conseils sur l'orientation	0,041	92,4 %	1,04	0,626	26,5 %	1,87
Conseils sur l'emploi et les stages	0,110	74,3 %	1,12	- 0,642	16,8 %	0,53
Déplacements fréquents sur le campus	0,365	14,8 %	1,44	- 0,008	98,3 %	0,99
Travail fréquent en groupe en première année	0,184	54,8 %	1,20	0,242	57,2 %	1,27
Solidarité étudiante fréquente	0,387	16,4 %	1,47	0,400	27,7 %	1,49
Usage fréquent de la bibliothèque universitaire	0,207	44,6 %	1,23	0,203	55,2 %	1,23
Enseignements à distance	0,322	54,9 %	1,38	1,748	16,8 %	5,74
Conflit avec un enseignant	0,516	21,4 %	1,68	0,375	46,4 %	1,45
Conflit avec un non-enseignant	- 0,169	70,0 %	0,85	1,732	3,3 %	0,18
Persistance des contacts avec les pairs 8 ans après	0,310	31,1 %	1,36	- 1,080	3,3 %	0,34

Éducation & Formations n° 99 © DEPP

Lecture : seules les variables grisées (*p-value* < 5 % ou 10 %) sont à interpréter et seulement pour les hommes ou les femmes lorsqu'elles ne sont grisées que pour cette partie du modèle. En effet, si les *p-value* dépassent les seuils de significativité, cela correspond à une absence d'influence statistiquement démontrée entre la variable concernée et l'accès à un emploi stable. Par conséquent, les comparaisons générées ne sont à effectuer que pour les variables « absence de déclassement », « redoublement » et « inscription en licence ».

un diplôme à distance (probabilité divisée par 2,5), qui étaient boursières (probabilité divisée par 2), vivaient en logement Crous (probabilité divisée par 1,9). Pour les étudiants, un stage en première année a multiplié par 3,3 la probabilité d'obtenir un emploi stable, alors que l'existence de conflit avec un personnel non enseignant est défavorable (probabilité divisée par 5,6). Enfin, avoir gardé des contacts avec d'autres étudiants depuis 2005 divise par 2,9 la probabilité d'être stable professionnellement, comme si cette persistance dans le réseautage affinitaire était symptomatique d'une primo-insertion délicate. Mais l'on ne peut pas comparer les hommes et les femmes de ce point de vue : s'il existe une relation statistiquement significative entre le fait que l'université ait été un lieu de socialisation et la stabilité d'emploi chez les femmes, il n'y a pas de lien statistique entre ces deux variables pour les hommes. Le raisonnement est le même pour les variables liées au fait d'être boursier, d'avoir redoublé et d'utiliser des ressources numériques.

Les facteurs qui influencent la stabilité de l'emploi des femmes sont différents de ceux des hommes et ils sont plus nombreux. Le seul niveau d'étude que l'on puisse interpréter pour les deux sexes, pour lequel il y a un lien entre l'accès à un emploi stable et le niveau d'étude est le niveau licence. Le niveau master n'est statistiquement lié à l'emploi stable que pour les hommes. En d'autres termes, la préparation d'une seule licence chez les étudiantes diminue les chances d'accès à un emploi stable dans les années suivantes.

CONCLUSION

Cette approche dynamique rétrospective nous a permis de positionner la question de l'expérience étudiante comme séquence signifiante dans un parcours plus large, qui la déborde, de construction d'un projet d'études et de professionnalisation dès avant l'accès à l'enseignement supérieur. L'insertion professionnelle s'intègre au projet personnel de l'étudiant comme un horizon qui influe, en amont, le cours même de l'intégration étudiante dans la composante et la matrice disciplinaire parce que ce projet est parfois contraint, mis en question, amendé, parfois conforté. La socialisation étudiante parmi les pairs dépendra fortement du rapport de l'étudiant à sa filière, au contexte plus ou moins souhaité dans lequel se réalisent les choix d'études et la relation pédagogique. Et de son côté, lorsqu'elle est analysée isolément, la relation formation-emploi apparaît d'abord liée au niveau de diplôme préparé (la licence étant associée à un risque plus élevé de chômage, de déclassement et d'instabilité en termes de lien salarial) et au secteur visé, mais surtout, comme nous l'avons montré ailleurs pour notre échantillon [GUILLON et BOLÉGUIN, 2016] à l'obtention du diplôme préparé et questionne la capacité du système éducatif à éviter le décrochage étudiant. Dès lors que l'on rapproche la problématique de l'insertion professionnelle des sortants universitaire de celle de l'intégration étudiante, le contexte universitaire peut être lu comme espace de redéfinition, de remodelage du projet personnel. L'expérience étudiante ne recouvre plus alors uniquement la rencontre entre un capital dispositionnel marqué par le parcours socio-scolaire antérieur et un champ de socialisation à intégrer ; elle renvoie tout autant à un moment de clarification du projet de professionnalisation, de dévoilement des contraintes imposées par l'université et de réflexivité chez l'individu qui confronte son projet aux contraintes d'une discipline entendue comme filière de spécialisation, mais également comme engagement dans les études. L'analyse des interactions avec les pairs et l'institution permet alors d'identifier une série d'indices de

l'inscription de l'étudiant dans son propre projet d'études et de l'acceptation de l'effet d'orientation, d'aiguillage préprofessionnel du système éducatif. Ainsi, la présence relativement moins longue dans les filières des étudiantes (qui se réorientent davantage et poussent moins loin leur projet d'études) pourrait expliquer à la fois leur relatif isolement et le moindre bénéfice qu'elles tirent aussi bien des mesures d'accompagnement du contexte institutionnel que des interactions avec les autres étudiants. Dans les deux cas, la durée de présence dans l'espace universitaire semble prépondérante, malgré son côté *a priori* paradoxal puisque nos résultats ont donné à voir des étudiantes assidues, en réussite académique et investies au quotidien dans la relation pédagogique et le métier d'étudiant. Notre approche souhaitait positionner l'orientation des étudiants à l'intérieur de l'espace universitaire comme point nodal en termes de différenciation genrée, un écart en partie responsable des inégalités identifiées sur le marché de l'emploi après coup.

Pour les femmes, plus souvent, l'université apparaît ainsi davantage comme le lieu de la recomposition du projet étudiant que comme un espace d'intégration et de collaboration étudiante.

De nouveaux questionnements se font jour qui permettraient de mieux appréhender les phénomènes de réussite et d'insertion chez les sortants de l'université : alors même qu'elles ne sont pas plus fréquemment contrariées dans leurs choix d'orientation post-baccalauréat, comment expliquer pourtant que l'effort de reformulation du projet d'études se réalise plus difficilement chez les femmes et conduise davantage à une réorientation qui obère les chances de prolongation d'études au-delà de la licence ? L'intensification institutionnelle de l'accompagnement au projet et de la coopération étudiante permettrait-elle de réduire le risque de sortie précoce, voire de décrochage ? La possession plus fréquente par les étudiantes d'un baccalauréat scientifique au moment où elles s'inscriraient en première année entraînerait-elle des parcours plus stables et prolongés ?

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S., MAYDIEU M., 1999, *Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG*, Observation de la Vie Étudiante et Centre de recherche en Éducation, Formation, Insertion, Université de Toulouse Mirail.
- BAUDRIT A., 2007, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Paris, De Boeck Supérieur.
- BAESLÉ M.-L., MONICOLLE C., CHEMINAT A., 2011, « Le devenir des titulaires de DUT 2007 des Universités d'Alsace », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 11, ORESIPE.
- BEAUD S., 2002, « 80 % au bac »... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte.
- BEAUD S., CONVERT B., 2010, « 30 % de boursiers en grande école... et après ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 183, p. 5-14.
- BEAUD S., PIALOUX M., 2001, « Les "bac pro" à l'université. Récit d'une impasse », *Revue Française de pédagogie*, n° 136, p. 87-95.
- BEAUPÈRE N., BOUDESSEUL G., 2009, « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Bref*, n° 265, Céreq.
- BEAUPÈRE N., CHALUMEAU L., GURY N., HUGRÉE C., 2007, *L'abandon des études supérieures*, Paris, La Documentation Française.
- BÉDUWÉ C., CASSETTE M., LEMISTRE P. (dir.), 2014, *Parcours de formation des étudiants de master*, Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), coll. « Relief », n° 46, Céreq.
- BERTHAUD J., 2017, *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence*, thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne Franche-Comté.
- BLÖSS T., ERLICH V., 2000, « Les "nouveaux acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue Française de Sociologie*, vol. 41, n° 4, p. 747-775.
- BORRAS I., EPIPHANE D., LEMISTRE P., RYK G. (dir.) 2012, *Étudier en licence : parcours et insertion*, coll. « Relief », n° 36, Céreq.
- BOYER R., CORIDIAN C., ERLICH V., 2001, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 97-105.
- CHEMINAT A., GUIDAT É., 2007, « Insertion et parcours des sortants de licence 2001 », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 1, ORESIPE.
- COULON A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- COULON A., PAIVANDI S., 2008, *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Observatoire de la Vie Étudiante.
- DANNER M., 2000, « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 33, n° 1, p. 25-41.
- DES NÉTUMIÈRES F., 1997, « Méthodes de régression et analyse factorielle », *Histoire et mesure*, vol. 12, n° 3-4, p. 271-297.
- DIALLO C. T., CHEMINAT A., 2011, « Le devenir des diplômés 2007 de licence professionnelle des Universités d'Alsace », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 12, ORESIPE.
- DIALLO C. T., GUIDAT É., CHEMINAT A., 2010, « Le devenir des diplômés de master 2007 de l'Université de Strasbourg », *Les Dossiers de l'Observatoire*, n° 8, ORESIPE.
- DUBET F., 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, n°XXXV, p. 511-532.
- DUGUET A., 2015, « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, n° 79, p. 9-26.
- DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil.
- FAVE-BONNET M.-F., CLERC N., 2001, « Des "Héritiers" aux "nouveaux étudiants" : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 9-19.
- FRICKEY A., PRIMON J.-L., 2002, « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université », *Société Contemporaines*, n° 48, p. 63-85.
- GIRET J.-F., 2003, *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, coll. « Relief », n° 1, Céreq.

GRUEL L., THIPHAINÉ B., 2004, « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée », *Éducation & formations*, n° 67, p. 51-60.

GUILLON S., BOLÉGUIN V., 2016, « Parcours à l'Université et employabilité : une approche longitudinale rétrospective de l'expérience étudiante », in ROSE J., BIARNÈS J. (dir.), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences : approche pluridisciplinaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 217-234.

JAROUSSE J.-P., MICHAUT C., 2001, « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 41-51.

JOSEPH O., LOPEZ A., RYK F., 2008, « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », *Bref*, n° 248, Céreq.

LAHIRE B., 1997, *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française.

LANDRIER S., NAKHILI N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n° 109, p. 23-36.

MICHAUT C., 2003, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche et formation*, n° 43, p. 101-113.

MILLET M., 2010, « La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires », in NEYRAT Y. (dir.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, p. 13-26.

MILLET M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MONCEL N., 2012, « Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ? » *Formation Emploi*, n° 117, p. 69-87.

NEUVILLE S., FRENAY M., NOEL B., WERTZ V., 2013, « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle d'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield », in NEUVILLE S., FRENAY M., WERTZ V. (dir.), *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 107-134.

PINTO V., 2010, « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 58-71.

ROMAINVILLE M., MICHAUT C. (dir.), 2012, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

TINTO V., 1997, "Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence", *Journal of Higher Education*, n° 68, p. 599-623.

TROTTIER C., LAFORCE L., CLOUTIER R., 1999, « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », in CHARLOT B., GLASMAN D. (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses Universitaires de France.

BURN-OUT ET ENGAGEMENT CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement

Emma Guillet-Descas

Laboratoire sur les vulnérabilités et l'innovation dans le sport (L-VIS)
Université Lyon 1 Claude Bernard

Vanessa Lentillon-Kaestner

Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive (UER-EPS),
Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Le phénomène d'épuisement professionnel, ou de burn-out, concerne un nombre important de professions et notamment celle d'enseignant. De nombreuses recherches confirment la pénibilité du métier d'enseignant, augmentant ainsi les risques de burn-out. Au regard des études antérieures, il apparaît que la variable « sexe » est à prendre en considération dans le phénomène d'épuisement, d'engagement et, plus globalement, de la qualité de vie professionnelle. Des différences entre les femmes et les hommes ont déjà été mises en évidence sur les trois symptômes du burn-out, cependant les études antérieures sont peu nombreuses et les résultats contradictoires. L'objectif de cette étude a été d'étudier les différences existantes sur le vécu de l'épuisement, de l'engagement et de la motivation des enseignants et enseignantes du secondaire en modérant ces différences avec la prise en compte de la discipline enseignée (EPS et les autres disciplines) et du contexte d'enseignement (France-Suisse). Les résultats ont mis en évidence une vulnérabilité plus grande chez les femmes françaises en comparaison des enseignants suisses et des enseignants hommes français. De plus, le risque d'épuisement semble moins important chez les enseignants hommes d'EPS comparé aux autres enseignants des autres disciplines, et notamment chez les femmes. Les risques d'épuisement professionnel semblent se différencier selon des facteurs individuels tels que le sexe et la motivation, risques qui semblent accentuer ou diminuer selon les contextes d'enseignement.

Le phénomène d'épuisement professionnel ou de burn-out concerne un nombre important de professions et notamment celle d'enseignant. De nombreuses études confirment la pénibilité de la profession enseignante, augmentant ainsi le risque de burn-out [par exemple : LAUGAA, BRUCHON-SCHWEITZER, 2005 ; RASCLE et BERGUGNAT, 2013 ; et pour une revue, voir BRUNSTING, SRECKOVIC, LANE, 2014]. Les enseignants peuvent connaître une période critique notamment lors de leur entrée dans le métier ou en fin de carrière, 10 % à

14 % d'entre eux étant en burn-out [par exemple : GIL-MONTE, CARLOTTO, GONÇALVES CÂMARA, 2011 ; LAUGAA, RASCLE, BRUCHON-SCHWEITZER, 2008 ; RASCLE et BERGUIGNAT, 2013]. Certaines études européennes ont révélé des pourcentages entre 17 % et 28,7 % des enseignants présentant des symptômes de burn-out. Plus particulièrement, des études allemandes [par exemple : KOHNEN et BARTH, 1990] ont révélé que 28,7 % des enseignants présentent des symptômes de burn-out graves. Dans un sondage mené auprès de professeurs italiens, 19,8 % ont déclaré être affectés par le burn-out [QUATTRIN, GIANO *et alii*, 2011]. Enfin en France, une étude a révélé que 17 % des enseignants souffrent de burn-out contre 11 % de la population d'autres professions [FOTINOS et HORENSTEIN, 2011]. Bien que ces résultats doivent être pris avec précaution en raison de certaines limites méthodologiques sur lesquelles repose cette dernière étude [BENHENDA, 2012], ce constat français semble être cohérent avec l'ensemble des recherches sur le sujet.

DES MESURES ALTERNATIVES DU BURN-OUT ET DE L'ENGAGEMENT

La plupart de ces études se sont appuyées sur la définition du burn-out de MASLACH, JACKSON et LEITER [1997] qui définissent le burn-out comme un syndrome comportant trois dimensions : l'épuisement émotionnel (c'est-à-dire, le sentiment d'être « vidé », de subir émotionnellement le travail), le cynisme ou la dépersonnalisation (c'est-à-dire, le développement d'attitudes impersonnelles, détachées, négatives, cyniques envers les personnes dont on s'occupe, comme les élèves), et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel (c'est-à-dire, le désengagement et la démotivation profonde du salarié à l'égard du travail). Cependant, même si la conceptualisation de MASLACH et de ses collègues est la plus utilisée à ce jour, celle-ci et son outil de mesure ont été critiqués. Plus précisément, certaines études ont révélé que les sous-échelles d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation avaient tendance à former un seul facteur [par exemple, SONNENTAG, BRODBECK *et alii*, 1994]. En conséquence, une approche conceptuelle alternative du burn-out a été proposée par SHIROM [1989, 2003a]. Cette approche est basée sur la théorie de la Conservation des Ressources (COR) de HOBFOLL [1989, 1998] et concerne uniquement les ressources énergétiques. La perspective de la théorie COR a été appliquée dans plusieurs articles pour concevoir le burn-out [par exemple, BROTHERIDGE et LEE, 2002 ; RIOLLI et SAVICKI, 2003 ; WILK et MOYNIHAN, 2005]. Elle a conduit à la construction de la mesure du Shirom-Melamed Burn-out Measure (SMBM). Le SMBM est organisé autour de trois dimensions : la fatigue physique, l'épuisement émotionnel, et la fatigue cognitive. La notion de fatigue physique montre une facette du burn-out, repérée cliniquement [CHERNISS, 1980]. La dimension de l'épuisement émotionnel correspond à la notion de MASLACH et collaborateurs [1997] définie précédemment. Enfin, la troisième dimension, la lassitude cognitive représente les difficultés rencontrées par l'individu pour se concentrer et mobiliser rapidement ses capacités intellectuelles. Le choix de cette mesure alternative réside dans le fait notamment que la conceptualisation du SMBM différencie clairement le burn-out du stress.

L'engagement au travail est supposé être l'opposé positif du burn-out. Comme l'ont souligné MASLACH et LEITER [1997] : « *l'énergie, l'implication et l'efficacité sont les contraires directs aux trois dimensions de l'épuisement* » (traduction libre, p. 34). Par conséquent, MASLACH et LEITER [1997] considèrent l'épuisement et l'engagement comme les pôles opposés d'un continuum. Au contraire, SCHAUFELI et BAKKER [2004] ne pensent pas que l'engagement soit mesuré de manière adéquate par le profil opposé des scores du burn-out. Par exemple, se sentir

émotionnellement épuisé par son travail, une fois dans la semaine, n'exclut en rien que, dans la même semaine, on puisse ressentir de l'énergie. Vus dans cette perspective, le burn-out et l'engagement sont considérés comme des concepts opposés qui doivent être mesurés indépendamment, mais ne représentent pas les extrémités d'un continuum. SHIROM [2003b] a développé une conceptualisation multidimensionnelle de l'engagement qu'il nomme la vigueur. Il a avancé que cette vigueur est un concept intrinsèquement mesurable, défini comme la sensation de posséder une force physique (c'est-à-dire, les capacités physiques de l'individu), l'énergie émotionnelle (c'est-à-dire, l'individu a la capacité d'exprimer sa sympathie et son empathie envers les autres) et la vivacité cognitive (c'est-à-dire, les compétences de pensée de l'individu et son agilité mentale), et l'a présenté comme ayant un effet positif. Sur la base de sa conceptualisation, SHIROM [2003b] a développé un questionnaire (Le Shirom-Melamed Vigor Measure, SMVM) mesurant les trois composantes de la vigueur, autrement dit l'engagement.

UN CADRE CONCEPTUEL EXPLICATIF : LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

La théorie de l'autodétermination ou TAD [DECI et RYAN, 2000, 2008] est une théorie motivationnelle qui semble constituer un cadre d'analyse heuristique pour appréhender certains antécédents du phénomène de burn-out. En effet, la TAD propose l'existence de différents types de motivation ayant des caractéristiques bien distinctes et propose ainsi une approche qualitative originale de la motivation. La TAD postule que la motivation à s'engager dans des comportements spécifiques professionnels peut être située sur un continuum d'autodétermination, c'est-à-dire, en fonction du degré avec lequel le comportement de l'individu est spontané et émane de lui-même *versus* est contraint et répond à une pression. Six types de régulations motivationnelles jalonnent le continuum : de la régulation intrinsèque (la plus autodéterminée ou autonome) à l'amotivation (l'absence relative de motivation), en passant par les régulations identifiées, intégrées, considérées comme des motivations autonomes, et les régulations introjectées et externes considérées comme des motivations contrôlées [DECI et RYAN, 2000]. La TAD identifie la motivation autonome et contrôlée comme des orientations qualitativement différentes, la motivation autonome étant plus adaptable que la motivation contrôlée et l'amotivation. La motivation contrôlée se réfère à se sentir pressé ou forcé de s'engager dans des comportements ou des activités spécifiques. Cette pression peut provenir de sources externes, telles que le désir d'obtenir des récompenses ou d'éviter les désapprobations et les critiques. Avec une régulation externe, un enseignant préparerait, par exemple, des leçons en raison d'une inspection scolaire. La pression peut également provenir de sources internes telles que le désir d'augmenter sa valeur personnelle ou le désir d'éviter des sentiments de honte ou de culpabilité. Avec une régulation introjectée, un enseignant pourrait, par exemple, vouloir se prouver et montrer ses propres compétences en tant que bon enseignant. La motivation autonome implique un sentiment de volition et d'auto-approbation. Il peut résulter de l'identification avec les valeurs et l'importance d'un comportement. Avec une régulation identifiée, un enseignant peut apprécier profondément l'importance de transférer certaines compétences aux élèves. La motivation autonome peut également résulter du plaisir ou de la satisfaction inhérente à la participation à l'activité pédagogique elle-même. Avec une motivation autonome, un enseignant peut apprécier les élèves enrichis avec de nouvelles informations et connaissances. Dans la plupart des études sur les antécédents et les résultats de la qualité de motivation des enseignants à enseigner,

la motivation autonome est liée à des résultats plus optimaux, comme plus de volonté et d'engagement dans le cadre du travail [GAGNÉ et DECI, 2005], tandis que la motivation contrôlée est liée à des résultats plus négatifs, tels que l'épuisement professionnel [EYAL et ROTH, 2011]. Enfin, l'amotivation correspond à l'absence de motivation à la résignation de l'enseignant qui ne perçoit aucun lien entre ses actions et les résultats. Certaines études ont montré le rôle protecteur de l'autodétermination dans le processus de burn-out chez les enseignants [FERNET, GUAY *et alii*, 2012 ; REICHL, WACH *et alii*, 2014]. L'effet des exigences environnementales est particulièrement nuisible au bien-être psychologiques des enseignants quand ils perçoivent que leur autodétermination est menacée [FERNET, GUAY *et alii*, 2012].

INFLUENCE DU SEXE ET DU CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT SUR LE BURN-OUT DES ENSEIGNANTS

Différentes études ont pu montrer qu'il existe à la fois des facteurs personnels mais également contextuels qui peuvent conduire au burn-out [par exemple, VANDENBERGHE et HUBERMAN, 1999]. Plus particulièrement, certaines variables démographiques comme le sexe et les contextes d'enseignement peuvent avoir aussi une incidence sur le burn-out [PONNELLE, 2008 ; PAS, BRADSHAW, HERCHFELDT, 2010 ; SADEGHI et KHEZROU, 2014].

Des différences de sexe ont été trouvées dans les trois dimensions du burn-out développées par MASLACH. Dans la plupart des études, les femmes signalent un épuisement émotionnel plus élevé que les hommes [par exemple, BYRNE, 1991 ; GRAYSON et ALAVAREZ, 2008 ; ZAVIDOVIQUE, BILLAUDEAU *et alii*, 2018]. Seulement quelques études ont révélé une association inverse [ANDERSON et IWANICKI, 1984]. BYRNE [1991] et LAU, YUEN et CHAN [2005] ont signalé des perceptions nettement plus faibles de l'accomplissement personnel pour les enseignantes par rapport aux enseignants masculins, alors que UNTERBRINK, HACK *et alii* [2007] ont trouvé l'inverse. Les hommes déclarent généralement une dépersonnalisation plus élevée que les femmes [RUSSEL, ALTMAIER, VAN VELZEN, 1987 ; BYRNE, 1991 ; LAU, YUEN, CHAN, 2005 ; STOEBER et RENNERT, 2008 ; ZAVIDOVIQUE, BILLAUDEAU *et alii*, 2018]. FOTINOS et HORENSTEIN [2011] a révélé que les femmes enseignantes du premier degré sont les plus concernées par le syndrome de burn-out. Dans l'étude de JU, LAN *et alii* [2015], ni le sexe ni l'âge n'ont modéré la relation entre l'intelligence émotionnelle des traits et le burn-out des enseignants. Cependant, PURVANOVA et MUROS [2010] ont révélé que les femmes sont un peu plus émotionnellement épuisées que les hommes alors que les hommes ont un peu plus un sentiment de « dépersonnalisation » que les femmes.

En résumé, les recherches sur les différences entre les sexes s'intéressant au burn-out des enseignants ont mis en évidence que les femmes seraient plus enclines au risque de burn-out, malgré certains résultats contradictoires. Ces différences peuvent être expliquées par des différences au niveau des outils utilisés afin de mesurer le burn-out, des caractéristiques des échantillons (par exemple, âge, niveau d'enseignement) et des contextes d'enseignement (par exemple, pays européens, pays asiatiques).

Au-delà des caractéristiques des enseignants, il semble également important de tenir compte des caractéristiques culturelles et organisationnelles des contextes d'enseignement qui peuvent influencer l'épuisement des enseignants, comme le pays [pour une perspective culturelle, voir FIORILLI, GABOLA *et alii*, 2015]. Les conditions d'enseignement diffèrent entre la Suisse (le canton de Vaud) et la France ↘ **Tableau 1**. L'une des principales différences entre ces

deux contextes est que dans le canton de Vaud, la majorité des enseignants du secondaire ont deux disciplines scolaires. Par conséquent, le même enseignant peut enseigner de l'éducation physique et sportive mais aussi des mathématiques, du français ou de l'anglais. En outre, d'autres différences sont à noter entre la France et le canton de Vaud. En France, le nombre d'élèves par classe est en moyenne de 24,8 au collège, de 19,3 pour les lycées professionnels et de 30 pour les lycées généraux et technologiques [MENESR-DEPP, 2016]. En Suisse, le nombre moyen d'élèves par classe varie de 10 à 24 élèves selon les filières. En outre, le service d'enseignement diffère selon les deux pays. En France, le service d'enseignement varie en fonction du diplôme d'enseignement obtenu (18 heures pour un enseignant « certifié » contre 15 heures pour un enseignant « agrégé »). Il est également différent entre les enseignants d'EPS et les enseignants d'autres disciplines : les enseignants d'EPS ont davantage d'heures de cours (20 heures de cours contre 18 heures pour un enseignant « autre discipline » ; 17 heures au lieu de 15 heures pour un enseignant « agrégé »). En Suisse, le service d'enseignement est comparable chez les enseignants du secondaire de différentes disciplines scolaires (25 périodes d'enseignement). Dans les écoles secondaires, les enseignants d'EPS ont trois périodes supplémentaires s'ils ne supervisent aucun travail de fin d'études¹, sinon ils ont 22 périodes d'enseignement comme les autres enseignants du secondaire. Prenant en compte qu'une période d'enseignement en Suisse est d'environ 45 minutes, le service d'enseignement représente 16,5 heures, il est moins important qu'en France. Outre ces différences liées à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS, la Suisse est un pays riche avec un niveau de vie et un pouvoir d'achat des personnes résidant en Suisse plus élevé qu'en France². En 2018, selon le *World Happiness Report*, la Suisse ressort comme le 5^e pays le plus heureux du monde (4^e en 2017, 2^e en 2016, 1^{er} en 2015) et la France se classe à la 23^e place (31^e en 2017, 32^e en 2016, 29^e en 2015)³. Les salaires moyens des enseignants suisses sont

📄 **Tableau 1 Différences de statut des enseignants d'EPS selon le pays**

	Professeur d'EPS français	Professeur d'EPS suisse
Disciplines enseignées	100 % EPS	Une ou deux branches d'enseignement
Nombre d'élèves moyen/classe	25 à 30	10 à 24
Heures d'enseignements/semaine	17 h de cours + 3 h AS (certifiés) 14 h + 3 h AS (agrégés)	22 périodes de 45 min (+ 3 périodes supplémentaires si pas de travaux de fin d'étude)
Salaire brut moyen	3 000 € (certifiés) 4 100 € (agrégés)	7 600 CHF (soit 6 700 €)
Salaire moyen enseignant/salaire moyen du pays	13,6 % de plus	14,2 % de plus
Salaire moyen enseignant/salaire médian du pays	1,4	1,2
Statut	Fonctionnaire en CDI	Employés de l'état de Vaud en CDI


Éducation & formations n° 99 © DEPP

Source : 2015-2016, edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/063.pdf

1. Pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (maturité en Suisse, équivalent au baccalauréat en France), les élèves doivent effectuer un travail d'une certaine importance (travail de maturité), seul ou en équipe sur un sujet de leur choix. Ce travail fait l'objet d'un rapport écrit et d'une présentation orale.

2. Étude de l'Office fédéral de la statistique : bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/prix/parites-pouvoir-achat.html

3. *World Happiness Report* 2018 : worldhappiness.report

plus élevés que ceux des enseignants français, bien que reporté au salaire moyen ou médian du pays, les différences ne sont pas si importantes entre les deux pays. Enfin, la sécurité de l'emploi chez les enseignants est comparable entre les deux pays. Les enseignants sont des employés de l'état ou du canton avec des contrats à durée indéterminée dans la majorité des cas, bien que dans les deux pays, les contrats à durée déterminée existent aussi  **Tableau 1.**

UNE SPÉCIFICITÉ DES ENSEIGNANTS D'EPS FACE AU BURN-OUT ?

Compte tenu de la spécificité de l'enseignement de l'EPS par rapport aux autres disciplines scolaires, certaines études se sont concentrées sur le burn-out des enseignants d'EPS [par exemple, BARTHOLOMEW, NTOUMANIS *et alii*, 2014 ; COLAKOGLU et YILMAZ, 2014], mais sans comparer le niveau de burn-out des enseignants d'EPS au burn-out des enseignants des autres disciplines. Il est important de reconnaître la pénibilité du métier d'enseignant d'EPS. Comparé aux enseignants d'autres disciplines scolaires, ce métier est plus exigeant et contraignant au niveau de la santé physique des enseignants [MEN-DEPP, 2010] : efforts physiques répétés (démonstrations, parades d'élèves, déplacements de matériel, etc.) ; voix « forcée » du fait des lieux utilisés, dans les grands espaces extérieurs et intérieurs, les salles de sport ou piscine ; les intempéries, les changements brusques de température, l'humidité ; la vigilance accrue lors de certaines activités physiques. L'« usure » du corps est une réalité pour les enseignants d'EPS. Selon l'enquête réalisée par le ministère de l'Éducation nationale en 2009 sur 900 enseignants d'EPS, ils reconnaissent que leur discipline est à risques, aussi bien pour eux-mêmes que pour les élèves. Aussi, 46 % des enseignants interrogés estiment souffrir de problèmes de santé liés à l'exercice de leur profession [MEN-DEPP, 2010]. Ces enseignants souffrent principalement de problèmes de dos (76 %, soit 36 % de l'ensemble des enseignants) et/ou de problèmes d'articulation (71 %, soit 34 % de l'ensemble des enseignants). Les autres problèmes de santé sont également fréquents : 51 % souffrent d'arthrose (soit 24 % de l'ensemble des enseignants), 41 % de problèmes de cordes vocales (soit 19 % de l'ensemble des enseignants), 31 % de problèmes d'audition (soit 15 % de l'ensemble des enseignants). Ces problèmes de santé physique ont des répercussions sur leur santé mentale et le stress ressenti : 8 % des enseignants d'EPS souffrant de problèmes de santé liés à leur métier ont spontanément évoqué le stress, voire la dépression. Aussi, 31 % estiment que l'usure physique prématurée contribue négativement à l'exercice de leur métier.

Malgré cette « usure » du corps, les enseignants d'EPS semblent afficher une bonne santé mentale. Ils sont satisfaits de leur métier à 84 % d'entre eux [MEN-DEPP, 2010]. Les cinq principaux critères de satisfaction sont les suivants : leur marge d'autonomie (85 %), les relations avec leurs supérieurs hiérarchiques (82 %), l'ambiance de classe (80 %), le fait de ne pas être cloisonné dans une salle de classe (74 %), et le fait d'entretenir des relations pédagogiques avec les élèves différentes par rapport aux autres enseignants (73 %) [MEN-DEPP, 2010].

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

L'objectif de cette étude a été ainsi de mettre en évidence les différences existantes sur le burn-out, l'engagement et la motivation des enseignants et enseignantes du secondaire

en modérant ces différences avec la prise en compte de la discipline enseignée (EPS vs autres disciplines) et du contexte d'enseignement (France vs Suisse). Au regard des travaux antérieurs, cette étude se justifie pour quatre raisons principales. Premièrement, les travaux antérieurs sur le burn-out mettent en exergue des résultats contradictoires en fonction du sexe de l'enseignant. Deuxièmement, la mesure simultanée, mais distincte, de l'engagement et du burn-out chez les enseignants n'a pas encore été prise en compte et notamment en fonction du sexe. Troisièmement, peu d'études se sont intéressées au burn-out des enseignants d'EPS et à notre connaissance, aucune étude antérieure ne s'est intéressée au phénomène du burn-out entre les enseignants de différentes disciplines et également de différents contextes d'enseignement. Quatrièmement, nous avons choisi d'utiliser les mesures du burn-out et d'engagement de SHIROM et MELAMED [2006] pour améliorer la compréhension du phénomène de burn-out des enseignants, la mesure de MASLACH et ses collègues souvent utilisée dans les travaux antérieurs présentant certaines limites.

Les deux hypothèses principales étaient les suivantes :

1. Les femmes enseignantes connaissent un épuisement ou burn-out plus important eu égard à leur engagement ou vigueur plus faible et une motivation contrôlée plus élevée en comparaison des hommes.
2. Les hommes enseignant l'EPS en Suisse présenteront des scores de burn-out les moins élevés et des scores les plus importants d'engagement et de motivation autonome en comparaison des enseignantes d'EPS ou d'autres disciplines dans les deux pays, et des enseignants hommes d'EPS en France.

MÉTHODOLOGIE

Participants et procédure

Après l'approbation du Comité d'éthique pour les études non-interventionnelles dans les différents établissements français et suisses dans lesquelles l'étude a été menée, le questionnaire a été distribué en tant que sondage en ligne, avec une information préalable auprès des enseignants. Quatre cent soixante-quatorze enseignants du secondaire âgés de 21 à 63 ans ($M_{\text{âge}} = 42,14$ ans ; $ET_{\text{âge}} = 9,56$) ont participé à cette étude dont 184 hommes (Suisse : $n = 66$; France : $n = 118$) et 290 femmes (Suisse : $n = 90$; France : $n = 200$).

Outils de mesure

Un questionnaire comportant trois parties a été administré, introduit par des renseignements démographiques tels que l'âge, le sexe, l'ancienneté dans le corps, le pays d'enseignement et la discipline enseignée.

Le burn-out a été évalué par la version française du *Shirom-Melamed Burn-out Measure* [SMBM ; SASSI et NEVEU, 2010]. Cette échelle permet de mesurer le niveau d'épuisement. Elle est composée de 14 items autour de trois dimensions : la fatigue physique (6 items), l'épuisement émotionnel (3 items) et la lassitude cognitive (5 items). Les participants répondent sur une échelle de type Likert en 7 points, allant de 1 (jamais) à 7 (toujours). Les coefficients de Cronbach compris entre 0,74 à 0,92 ont démontré une consistance interne satisfaisante.

L'engagement a été mesuré par le *French Shirom-Melamed Vigor Measure* [F-SMVM ; ISOARD-GAUTHEUR, GINOUX *et alii*, sous presse]. Le F-SMVM permet de mesurer l'engagement au travail et se compose de 12 items sur une échelle de fréquence de 7 points allant de 1 (presque jamais) à 7 (presque toujours), en évaluant la force physique (5 items), l'énergie émotionnelle (4 items), et la vivacité cognitive (3 items). Les répondants ont été invités à indiquer la fréquence de l'expérience de chacun des états décrits. Les valeurs α de Cronbach étaient comprises entre 0,79 à 0,94 démontrant une consistance interne satisfaisante.

La motivation a été mesurée par la version française du *Multidimensional Work Motivation Scale* [MWMS ; GAGNÉ, FOREST *et alii*, 2015]. L'échelle est composée de 19 items regroupés en cinq dimensions : motivation intrinsèque (3 items), régulation identifiée (3 items), régulation introjectée (4 items), régulation externe (6 items) et amotivation (3 items). Les réponses sont associées à une échelle de type Likert, classée de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Les valeurs α de Cronbach étaient comprises entre 0,77 à 0,88 démontrant une consistance interne satisfaisante.

ANALYSES ET RÉSULTATS

Différentes analyses de variance multivariées ⁴ ont été effectuées afin d'éprouver nos hypothèses initiales. Les analyses qui ont été conduites afin de distinguer les différences entre les femmes et les hommes sur les variables de burn-out, d'engagement et de motivation et les interactions avec la discipline enseignée et le pays indiquent des différences significatives pour le sexe [Wilk's $\Delta = 0,92$, $F(11, 456) = 3,13$, $p < 0,001$], la matière enseignée, [Wilk's $\Delta = 0,93$, $F(11, 456) = 2,96$, $p < 0,001$], et le pays [Wilk's $\Delta = 0,85$, $F(11, 456) = 7,16$, $p < 0,001$]. Des tests *post hoc* Newman-Keuls ont été utilisés pour comparer les différences significatives en fonction du sexe, de la matière et du pays.

Tout d'abord, on observe des différences entre les femmes et les hommes sur deux dimensions du burn-out et également de la motivation ↘ **Tableau 2**. Plus précisément, les femmes ont des scores plus élevés sur les perceptions de fatigue physique et de lassitude cognitive que les hommes, alors que pour les perceptions motivationnelles, les hommes ont des scores plus élevés sur la régulation identifiée que les femmes et des scores plus faibles sur la régulation introjectée. Enfin, concernant le pays, des différences sont mises en évidence sur certaines dimensions du burn-out, de l'engagement et de la motivation ↘ **Tableau 3**. En effet, les femmes françaises ont des scores plus élevés sur la fatigue physique et la lassitude cognitive que les enseignants suisses hommes et femmes ↘ **Figure 1** p. 80. Concernant l'engagement, les scores de l'énergie émotionnelle sont moins élevés chez les femmes françaises en comparaison des femmes et hommes suisses ↘ **Figure 2** p. 80. Enfin, pour la motivation, les hommes suisses ont des scores de régulation identifiée plus faibles que les femmes suisses et les enseignants français, femmes et hommes. Les scores de la régulation introjectée pour les femmes françaises sont plus élevés que pour les hommes suisses ↘ **Figure 3** p. 81.

4. Des analyses multivariées ont été effectuées afin de déterminer s'il existait des différences au niveau du burn-out, de l'engagement et des différentes formes de motivation (variables dépendantes) en fonction du sexe des enseignants, de la discipline enseignée et du pays (variables indépendantes). Différents tests *post hoc* ont été effectués dès qu'un effet multivarié significatif a été relevé. Ces analyses de variance multivariées ont permis de prendre en compte une combinaison de variables dépendantes en rapport avec plus de deux variables indépendantes.

Tableau 2 Différences entre les femmes et les hommes sur les dimensions du burn-out, de l'engagement et de la motivation

	Femmes		Hommes		p
	n = 290		n = 184		
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Burn-out					
Fatigue physique	3,29	- 1,16	2,85	- 1,13	0,001
Lassitude cognitive	2,71	- 1,08	2,43	- 0,937	0,001
Épuisement émotionnel	2,58	- 0,96	2,54	- 0,98	n.s
Motivation					
Amotivation	1,31	- 0,55	1,42	- 0,85	n.s
Régulation externe	2,71	- 0,91	2,73	- 0,96	n.s
Régulation introjectée	4,54	- 1,34	4,25	- 1,32	0,001
Régulation identifiée	5,86	- 0,79	5,66	- 0,90	0,001
Régulation intrinsèque	5,82	- 1,03	5,79	- 1,04	n.s
Engagement					
Force physique	5,12	- 0,99	5,24	- 0,94	n.s
Vivacité cognitive	5,01	- 0,88	5,06	- 0,89	n.s
Énergie émotionnelle	5,43	- 0,85	5,33	- 0,95	n.s

Éducation & formations n° 99 © DEPP

n.s : résultats non significatifs.

Tableau 3 Différences entre les femmes et les hommes sur les dimensions de l'engagement, du burn-out et de la motivation en fonction du pays et de la discipline enseignée

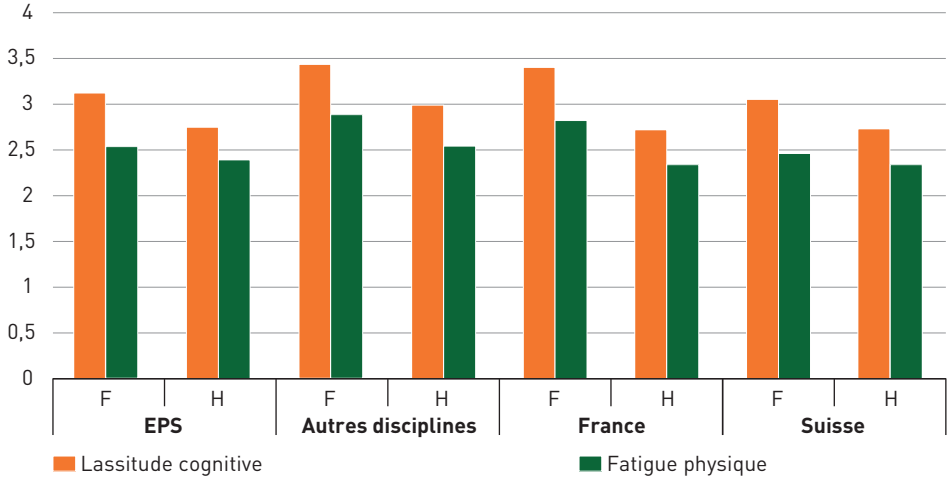
	Femmes				Hommes			
	EPS n = 126	Autres disciplines n = 164	France n = 200	Suisse n = 90	EPS n = 107	Autres disciplines n = 77	France n = 118	Suisse n = 66
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)
Burn-out								
Fatigue physique	3,12** (1,14)	3,43** (1,16)	3,40** (1,18)	3,05** (1,10)	2,75** (1,05)	2,99** (1,23)	2,72 (1,01)	2,73** (1,08)
Lassitude cognitive	2,53 (0,93)	2,88 (1,17)	2,82** (1,14)	2,46** (0,91)	2,34 (0,82)	2,54 (1,07)	2,34 (0,68)	2,39** (1,03)
Épuisement émotionnel	2,47 (0,92)	2,67 (0,98)	2,66 (1)	2,40 (0,83)	2,46 (0,87)	2,66 (1,12)	2,53 (0,95)	2,56 (1,04)
Engagement								
Énergie émotionnelle	5,39 (0,84)	5,46 (0,86)	5,20** (0,89)	5,68** (0,77)	5,37 (0,89)	5,28 (1,02)	5,20 (0,89)	5,58** (1,08)
Force physique	5,22 (0,93)	5,04 (1,04)	5,14 (1,01)	5,08 (0,96)	5,29 (0,88)	5,17 (1,03)	5,18 (0,93)	5,34 (0,97)
Vivacité cognitive	4,91 (0,77)	5,09 (0,95)	4,94 (0,89)	5,17 (0,83)	5,04 (0,85)	5,08 (0,96)	4,97 (0,84)	5,21 (0,97)
Motivation								
Amotivation	1,30 (0,51)	1,31 (0,58)	1,32 (0,58)	1,28 (0,47)	1,36 (0,81)	1,5 (0,89)	1,40 (0,75)	1,44 (1)
Régulation externe	2,80 (0,88)	2,65 (0,93)	2,76 (0,92)	2,60 (0,89)	2,84 (0,93)	2,58 (0,99)	2,79 (0,96)	2,63 (0,97)
Régulation introjectée	4,46 (1,29)	4,60 (1,38)	4,66* (1,29)	4,27 (1,42)	4,33 (1,35)	4,14 (1,27)	4,39 (1,30)	4,00* (1,31)
Régulation identifiée	5,81 (0,73)	5,90 (0,83)	5,86** (0,82)	5,85** (0,73)	5,63 (0,95)	5,70 (0,83)	5,75** (0,84)	5,50** (0,98)
Régulation intrinsèque	5,75 (0,99)	5,87 (1,06)	5,74 (1,09)	5,98 (0,86)	5,80 (1,08)	5,78 (0,98)	5,73 (1,01)	5,90 (1,08)

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Note : les valeurs en gras illustrent l'argumentaire du texte et des figures 1 à 3.

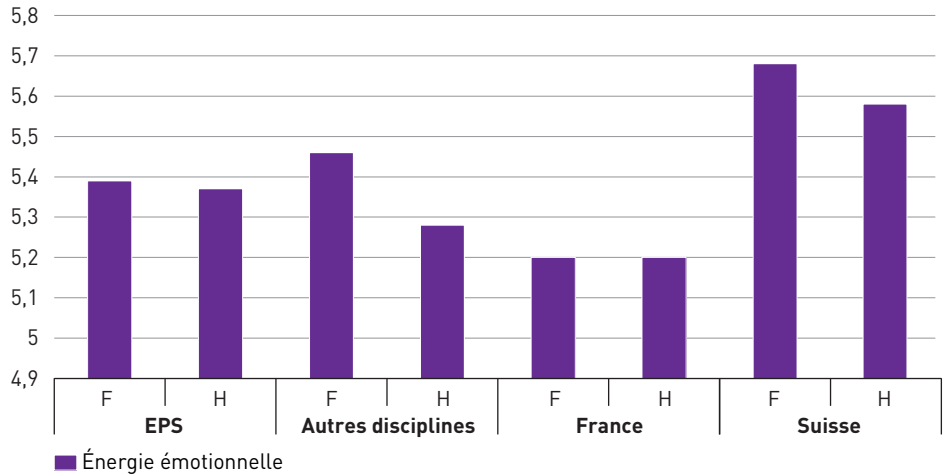
📉 **Figure 1** Différences significatives selon le sexe, la matière enseignée et le pays pour la fatigue physique et la lassitude cognitive



Éducation & formations n° 99 © DEPP

Note : F = femmes ; H = Hommes.

📉 **Figure 2** Différences significatives selon le sexe, la matière enseignée et le pays pour l'énergie émotionnelle



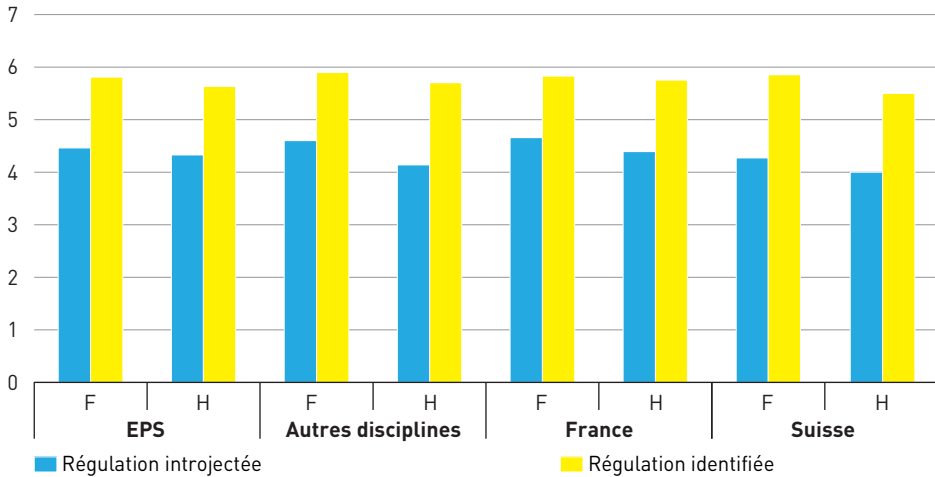
Éducation & formations n° 99 © DEPP

Note : F = femmes ; H = Hommes.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude descriptive était d'apporter des éléments nouveaux quant aux différences entre les enseignants femmes et hommes concernant en particulier le vécu du burn-out et de l'engagement. Le contexte d'enseignement (Suisse vs France) et la discipline enseignée (EPS vs autres disciplines) ont été des modérateurs pris en compte dans l'observation de ces différences. Les résultats confirment partiellement nos hypothèses.

▾ **Figure 3 Différences significatives selon le sexe, la matière enseignée et le pays pour les régulations introjectée et identifiée**



Note : F = femmes ; H = Hommes.

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Tout d'abord, il apparaît que les femmes présentent des symptômes de burn-out plus prononcés que leurs homologues masculins. Plus précisément, elles perçoivent une fatigue physique plus importante et semblent avoir davantage de difficulté pour se concentrer et mobiliser leurs capacités, en lien avec cette fatigue. Ces résultats confirment certains travaux qui mettent en évidence un épuisement émotionnel signalé plus intense chez les femmes [par exemple : BYRNE, 1991 ; GRAYSON et ALVAREZ, 2008]. Cependant, ces études se sont majoritairement appuyées sur les trois dimensions développées par MASLACH et ses collaborateurs, et les perspectives de comparaison s'avèrent difficiles. Aussi, il serait pertinent d'éprouver davantage ces dimensions de SHIROM avant de généraliser ces constats. Aussi ces résultats questionnent l'éventuelle propension des femmes à accepter plus facilement à déclarer certaines faiblesses, la faiblesse et la fragilité faisant partie des stéréotypes de féminité [VOGEL, WESTER *et alii*, 2003].

Enfin, des facteurs modérateurs autres que le sexe, comme le degré d'enseignement et le taux d'engagement des enseignants ou le niveau de diplôme (par exemple, certifié, agrégé) devront être pris en compte dans les recherches ultérieures.

Concernant les régulations motivationnelles évoquées, les hommes semblent avoir une motivation autonome ou autodéterminée plus importante que les femmes, autrement dit un sentiment d'auto-approbation plus élevé. Cette motivation plus contrôlée chez les femmes pourrait être liée aux résultats plus négatifs qui ont été trouvés sur le burn-out. Cette possible relation positive entre la lassitude cognitive et les régulations motivationnelles plus contrôlées, va dans le même sens que certaines études [par exemple, VAN DENBERGHE et HUBERMAN, 2014], qui ont montré que la motivation autodéterminée est liée négativement au burn-out chez les enseignants. Aussi le profil moins autodéterminé des femmes pourrait expliquer le vécu plus important des symptômes du burn-out. Il apparaît que de futures études qui appréhenderaient le processus et la dynamique du phénomène de burn-out en fonction du sexe seraient porteuses d'une amélioration de sa compréhension.

La prise en compte de la discipline enseignée est apparue pertinente au vu des résultats, même s'il ressort une unique différence concernant le symptôme de fatigue physique où les femmes enseignantes des autres disciplines se perçoivent plus fatiguées physiquement. Autrement dit, les enseignantes des autres disciplines semblent davantage affectées que leurs collègues qui enseignent l'EPS. Même si les études antérieures ont relevé que le métier d'enseignant d'EPS était épuisant physiquement, les répercussions semblent moins nuisibles que la fatigue physique ressentie par les enseignantes d'autres disciplines qui doivent enseigner et gérer des élèves en salle de classe. Ce résultat pourrait être relié à l'engagement physique des enseignants d'EPS qui pourrait être protecteur des risques de burn-out et optimiser leur engagement. En effet, différentes études ont montré les bénéfices et l'effet protecteur de l'activité physique ou plus largement de l'exercice physique sur le phénomène de burn-out [SANE, DEVIN *et alii*, 2012 ; TOKER et BIRON, 2012]. Par exemple, l'exercice physique pourrait être considéré comme un comportement de diversion qui permettrait aux individus de s'extraire des situations très stressantes et réduirait alors l'impact psychologique de la situation, ou l'exercice physique pourrait être appréhendé comme un mécanisme qui arrêterait la spirale descendante permettant aux individus d'être soulagés temporairement du burn-out afin qu'ils retrouvent les ressources nécessaires pour faire face aux demandes professionnelles. Les résultats de notre étude ne nous permettent pas de confirmer cette relation, mais amorcent une réflexion et une analyse future sur la prise en compte de cet aspect. Enfin, l'exercice de la profession en Suisse, et notamment pour les femmes, apparaît une variable à considérer. Les différences trouvées entre la France et la Suisse révèlent que les enseignants suisses – qu'ils soient femmes ou hommes – présentent des risques d'épuisement émotionnel, et de lassitude cognitive moins marqués que leurs collègues français et plus particulièrement les femmes. De plus, la capacité d'exprimer sa sympathie et son empathie envers les autres apparaît plus importante chez les enseignants suisses, également en comparaison des enseignantes françaises. On pourrait postuler que les conditions d'enseignement, notamment le nombre d'heures, d'élèves par classe, mais également les conditions de vie plus favorables en Suisse impacteraient de manière plus prononcée les femmes enseignantes. Des études ont montré que le fait d'être issu de milieux socio-économiques défavorisés représente un facteur de risque significatif en termes de difficultés d'adaptation aux normes scolaires [BLAYA, 2010]. Comparant le niveau de richesse des deux pays, nous pouvons supposer que les comportements perturbateurs sont plus présents dans les classes en France qu'en Suisse et ainsi les conditions d'enseignement plus difficiles. Aussi, des études antérieures semblent montrer des liens entre les comportements difficiles des élèves en classe et les risques de burn-out des enseignants [ALOE, SHISLER *et alii*, 2014 ; HÖGLUND, KLINGLE, HOSAN, 2015]. Ces hypothèses restent à être vérifiées en comparant si effectivement les comportements perturbateurs sont plus marqués chez les élèves français que suisses et en analysant les relations réciproques possibles entre les comportements des élèves et les risques de burn-out des enseignants.

CONCLUSION

Cette étude met en exergue une plus grande vulnérabilité chez les enseignantes françaises. Autrement dit, les femmes apparaissent être plus à risque face au burn-out, quand elles présentent un profil motivationnel contrôlé, une énergie émotionnelle modérée, et que

les conditions d'enseignement sont plus difficiles. Ainsi au-delà du sexe, le contexte d'enseignement et la motivation au travail semblent jouer un rôle important dans le processus de burn-out-engagement. Cette étude reste une étude corrélacionnelle (un temps de mesure) et il semble important de mettre en place une étude longitudinale afin de mesurer les effets de causalité entre ces différents facteurs (et d'autres) reliés au processus de burn-out-engagement.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ALOE A. M., SHISLER S. M., NORRIS B. D., NICKERSON A. B., RINKER T. W., 2014, "A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burn-out", *Educational Research Review*, vol. 12, p. 30-44.
- ANDERSON M., IWANICKI E., 1984, "Teacher motivation and its relationship to burn-out", *Educational Administration Quarterly*, vol. 20, n° 2, p. 109-132.
- BARTHOLOMEW K., NTOUMANIS N., CUEVAS R., LONSDALE C., 2014, "Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting", *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, p. 101-107.
- BENHENDA A., 2012, « Existe-t-il un "malaise enseignant" ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, p. 259-262.
- BLAYA C., 2010, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- BROTHERIDGE C., LEE R., 2002, "Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor", *Journal of occupational health psychology*, vol. 7, n° 1, p. 57.
- BRUNSTING N., SRECKOVIC M., LANE K., 2014, "Special education teacher burn-out: A synthesis of research from 1979 to 2013", *Education and treatment of children*, vol. 37, n° 4, p. 681-71.
- BYRNE B., 1991, "Burn-out: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators", *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 2, p. 197-209.
- CHERNISS C., 1980, *Staff burn-out: Job stress in the human services*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- COLAKOGLU F., YILMAZ T., 2014, "Burn-out Levels of Physical Education Teachers According to Personal Factors", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 152, p. 409-414.
- DECI E., RYAN R., 2000, "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268.
- EYAL O., ROTH G., 2011, "Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis", *Journal of Educational Administration*, vol. 49, n° 3, p. 256-275.
- FERNET C., GUAY F., SENÉCAL C., AUSTIN S., 2012, "Predicting intraindividual changes in teacher burn-out: The role of perceived school environment and motivational factors", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, n° 4, p. 514-525.
- FIORILLI C., GABOLA P., PEPE A., MEYLAND N., CURCHOD-RUEDI D., ALBANESE O., DOUDIN P.-A., 2015, "The effect of teachers' emotional intensity and social support on burn-out syndrome. A comparison between Italy and Switzerland", *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/ European Review of Applied Psychology*, vol. 65, n° 6, p. 275-283.
- FOTINOS G., HORENSTEIN J.-M., 2011, *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burn-out des enseignants*, Paris, Mutuelle générale de l'Éducation nationale.
- GAGNÉ M., DECI E., 2005, "Self-determination theory and work motivation", *Journal of Organizational behavior*, vol. 26, n° 4, p. 331-362.
- GAGNÉ M., FOREST J., VANSTEENKISTE M., CREVIER-BRAUD L., VAN DEN BROECK A., ASPELI A. K., BELLEROSE J., BENABOU C., CHEMOLLI E., GÜNTERT S. T., HALLGEIR H., DEVANI L. I., JOHNSON P. A., HAUAN MOLSTAD M., NAUDIN M., NDAO A., OLAFSEN A., ROUSSEL P., WANG Z., WESTBYE C., 2015, "The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 24, n° 2, p. 178-196.
- GIL-MONTE P., CARLOTTO M., GONÇALVES CÂMARA S., 2011, "Prevalence of burn-out in a sample of Brazilian teachers", *The European Journal of Psychiatry*, vol. 25, n° 4, p. 205-212.
- GRAYSON J. L., ALVAREZ H. K., 2008, "School climate factors relating to teacher burn-out: A mediator model", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 5, p. 1349-1363.
- HOBFOLL S. E., 1989, "Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress", *American Psychologist*, vol. 44, p. 513-524.
- HOBFOLL S. E., 1998, *The psychology and philosophy of stress, culture, and community*, New York, Plenum Press.

HÖGLUND W. L., KLINGLE K. E., HOSAN N. E., 2015, "Classroom risks and resources: Teacher burn-out, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools", *Journal of School Psychology*, vol. 53, n° 5, p. 337-57.

ISOARD-GAUTHEUR S., GINOUX C., HEUZÉ J.-P., TESSIER D., TROUILLOUD D., GUILLET-DESCAS E., SARRAZIN P., 2019, "Construct Validity of the French Shirom-Melamed Vigor Measure: A Multitrait-Multimethod Approach", *European Journal of Psychological Assessment*, DOI : 10.1027/1015-5759/a000518.

JU K. C., LAN J., LI Y., FENG W., YOU X., 2015, "The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burn-out", *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, p. 58-67.

KÖHNEN R., BARTH A.-R., 1990, „Burn-out bei Grund- und Hauptschullehrern ein gesundheitliches Risiko“, *Lehrer Journal-Grundschulmagazin*, vol. 5, n° 10, p. 55-58.

LAU P., YUEN M., CHAN R., 2005, "Do demographic characteristics make a difference to burn-out among Hong Kong secondary school teachers?" in SHEK D. T. L., CHAN Y. K., LEE P. S. N. (dir.), *Quality-of-life research in chinese, western and global contexts*, Netherlands, Springer, p. 491-516.

LAUGAA D., BRUCHON-SCHWEITZER M., 2005, « L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 4, p. 499-519.

LAUGAA D., RASCLE N., BRUCHON-SCHWEITZER M., 2008, "Stress and burn-out among French elementary school teachers: A transactional approach", *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, vol. 58, n° 4, p. 241-251.

MASLACH C., JACKSON S., LEITER M., 1997, *The Maslach Burn-out Inventory Manual. Evaluating Stress: A Book of Resources*, vol. 3, p. 191-218.

MASLACH C., LEITER M. P., 1997, *The Truth About Burn-out: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

MEN-DEPP, 2010, *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009 : interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics*, Enseignants et personnels de l'éducation, « Les dossiers », n° 195, Paris.

MENESR-DEPP, 2016, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

PAS E. T., BRADSHAW C. P., HERSHFELDT P. A. LEAF P. J., 2010, "A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burn-out on response to student problem behavior and school-based service use", *School Psychology Quarterly*, vol. 25, n° 1, p. 13.

PONNELLE S., 2008, « Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, p. 183-213.

PURVANOVA R., MUROS J., 2010, "Gender differences in burn-out: A meta-analysis", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 77, n° 2, p. 168-185.

QUATTRIN R., CIANO R., SAVERI E., BALESTRIERI M., BIASIN E., CALLIGARIS L., BRUSA-FERRO S. (2011). "Burnout in teachers: An Italian survey". *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunità*, vol. 22, n°4, p. 311-318.

RASCLE N., BERGUIGNAT L., 2013, *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012*, rapport, Réseau Canopé.

REICHL C., WACH F.-S., SPINATH F. M., BRÜNKEN R., KARBACH J., 2014, "Burn-out risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 85, n° 1, p. 85-92.

RIOLLI L., SAVICKI V., 2003, "Optimism and coping as moderators of the relationship between chronic stress and burn-out", *Psychological reports*, vol. 92, n° 3 suppl., p. 1215-1226.

RUSSELL D., ALTMAIER E., VAN VELZEN D., 1987, "Job-related stress, social support, and burn-out among classroom teachers", *Journal of applied psychology*, vol. 72, n° 2, p. 269.

SADEGHI K., KHEZRLOU S., 2014, "Burn-out among English Language Teachers in Iran: Do Socio-demographic Characteristics Matter?" *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, p. 1590-1598.

SANE M. A., DEVIN H. F., JAFARI R., ZOHOORIAN Z., 2012, "Relationship Between Physical Activity and It's Components with Burn-out in Academic Members of Daregaz Universities", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 46, p. 4291-4294.

SASSI N., NEVEU J.-P., 2010, « Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel: Le shirom-melamed burn-out measure », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 42, n° 3, p. 177.

SCHAUFELI W., BAKKER A., 2004, "Job demands, job resources, and their relationship with burn-out and engagement: A multi-sample study", *Journal of organizational Behavior*, vol. 25, n° 3, p. 293-315.

SHIROM A., 1989, "Burn-out in work organizations", in COOPER C. L., ROBERTSON I. (dir.), *International review of industrial and organization psychology*, Chichester, U.K., Wiley, p. 25-48.

SHIROM A., 2003a, "Job-related burn-out: A review", in QUICK J. C., TETRICK L. E. (dir.), *Handbook of occupational health psychology*, Washington DC, American Psychological Association, p. 245-265.

SHIROM A., 2003b, "Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations", in PERREWE P. L., GANSTER D. C. (dir.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*, Emerald Group Publishing Limited, p. 135-164.

SHIROM A., MELAMED S., 2006, "A comparison of the construct validity of two burn-out measures in two groups of professionals", *International Journal of Stress Management*, vol. 13, n° 2, p. 176.

SONNENTAG S., BRODBECK F. C., HEINBOKEL T., STOLTE W., 1994, "Stressor-burn-out relationship in software development teams", *Journal of occupational and organizational psychology*, vol. 67, n° 4, p. 327-341.

STOEBER J., RENNERT D., 2008, "Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burn-out", *Anxiety, stress and coping*, vol. 21, n° 1, p. 37-53.

TOKER S., BIRON M., 2012, "Job burn-out and depression: unraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity", *Journal of Applied Psychology*, vol. 97, n° 3, p. 699.

UNTERBRINK T., HACK A., PFEIFER R., BUHL-GRIESHABER V., MÜLLER U., WESCHE H., FROMMHOLD M., SCHEUCH K., SEIBT R., WIRSCHING M., BAUER J., 2007, "Burn-out and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers", *International Archives Of Occupational And Environmental Health*, vol. 80, n° 5, p. 433-441.

VANDENBERGHE R., HUBERMAN A., 1999, *Understanding and preventing teacher burn-out: A sourcebook of international research and practice*, New York, NY, US Cambridge University Press.

VOGEL D. L., WESTER S. R., HEESACKER M., MADON S., 2003, "Confirming gender stereotypes: a social role perspective", *Sex Roles*, vol. 48, n° 11/12, p. 519-528.

WILK S., MOYNIHAN L., 2005, "Display rule 'regulators': the relationship between supervisors and worker emotional exhaustion", *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, n° 5, p. 917.

ZAVIDOVIQUE L., BILLAUDEAU N., GILBERT F., VERCAMBRE-JACQUOT M.-N., 2018, « Conditions d'exercice et ressenti professionnel des enseignants : quelles différences sexuées ? », *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, vol. 79, n° 3, p. 406.

LE RESSENTI DU CORPS PROFESSORAL DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES À L'ÉGARD DE LEUR QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL

Quelles différences entre les hommes et les femmes ?

Catherine Le Capitaine

Département des relations industrielles, université Laval (Québec), Canada

Mélanie Gagnon

Département des sciences de la gestion, UQAR, campus de Lévis (Québec), Canada

Cet article porte sur le ressenti des professeurs d'université au Québec à l'égard de leur qualité de vie au travail (QVT) dans une perspective de genre. Cette réflexion visant à comparer le vécu des hommes et des femmes en termes de conditions d'emploi et de satisfaction au travail et à saisir les biais discriminatoires ressentis par le corps professoral féminin arrive à point nommé compte tenu des transformations actuelles du monde universitaire. Les résultats reposent sur la réalisation d'une enquête électronique menée au Québec en 2015 auprès de 756 professeurs provenant de 14 universités. Bien que les hommes et les femmes partagent certaines similitudes quant aux valeurs liées à la profession universitaire, notamment sur l'importance accordée à la liberté universitaire, il ressort de l'analyse un fort constat d'inégalités de genre. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à ressentir de la pression pour publier et pour effectuer des demandes de subventions, à se sentir dépassées par la charge de travail, à déplorer l'iniquité de la répartition des tâches administratives et plus globalement celle de la charge de travail entre les collègues. Davantage victimes de violence ou de harcèlement dans leur milieu de travail, plus de femmes que d'hommes se sentent stressées, épuisées par leur travail et manquent de temps pour leur vie personnelle. Autant de données qui témoignent d'une détérioration de la QVT des professeurs d'université et de la persistance des inégalités professionnelles de genre dans le monde universitaire québécois.

En s'intéressant à la perception des professeurs d'université au Québec à l'égard de la qualité de vie au travail (QVT), définie sous l'angle des conditions d'emploi et de la satisfaction au travail, cet article compare le ressenti du corps professoral masculin à l'endroit d'une série d'aspects liés aux activités professionnelles exercées au quotidien avec celui de leurs homologues féminins. Le travail des professeurs d'université est actuellement confronté à de profondes mutations [BONNEVILLE, 2014 ; HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. L'université « numérique », l'université « entrepreneuriale » [VORLEY et NELLES, 2008], la diminution des dépenses publiques allouées aux universités [OCDE, 2013], la massification scolaire [FAURE et SOULIÉ, 2006], autant de réalités qui affectent le travail des professeurs d'université. Si certaines tendances, notamment les nouvelles technologies de l'information et des communications, sont propices au développement de méthodes d'apprentissage et de réseaux internationaux de recherche, d'autres mettent à mal la profession universitaire. La liberté universitaire, les droits de propriété intellectuelle et la frontière entre la vie professionnelle et la vie privée sont aujourd'hui ébranlés par le sous-financement public des universités et les exigences accrues de performance [GAGNON, 2013].

Malgré ces bouleversements inédits de l'institution universitaire, les travaux s'intéressant aux conséquences des mutations sur la QVT des professeurs d'université y sont paradoxalement encore peu présents. Si la littérature traitant de la profession enseignante se cantonne le plus souvent aux activités des enseignants du primaire et du secondaire [PASTRÉ, 2007 ; AMIGUES, 2009], les études menées sur la carrière universitaire ne sont pas encore assez nombreuses [MILLET, OGET, SONNTAG, 2016] et sont surtout plus rares à appréhender le monde universitaire sous l'angle du genre [BAILEY, PEETZ *et alii*, 2016]. Partant de l'opinion de 756 professeurs d'université au Québec recueillie lors d'une enquête électronique menée en 2015 par les deux chercheuses, l'étude rapportée dans cet article tente de combler certaines de ces lacunes en examinant chez les professeurs d'université les différences de perception entre les hommes et les femmes à travers le regard multidimensionnel de la QVT tout en identifiant les biais discriminatoires vécus par les femmes qui mènent une carrière universitaire. Pour ce faire, notre définition de la QVT a trait autant aux conditions d'emploi des professeurs d'université qu'à leur degré de satisfaction au travail. La rémunération, la stabilité de l'emploi et les heures de travail sont parmi les principales conditions d'emploi examinées. La satisfaction au travail, quant à elle, est liée à l'attitude affective d'un individu [ROUSSEL, 1996] envers une série d'aspects touchant son travail. La satisfaction à l'égard du contenu des activités professionnelles exercées (enseignement, recherche et activités administratives) et des conditions de travail qui y sont rattachées telles, par exemple, la charge de travail, l'autonomie, la reconnaissance, la qualité des relations et la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle font également partie intégrante, dans le cadre de cette recherche, de la qualité de vie au travail.

Cet article se divise en quatre parties. Reposant sur l'articulation entre les travaux féministes et ceux portant sur la qualité de vie au travail, la revue de littérature expose, dans une première partie, le travail et le vécu des professeurs d'université dans un contexte de profondes mutations tout en s'attardant aux spécificités de la population féminine. La démarche méthodologique liée à la réalisation d'une enquête électronique, aux principaux outils de mesure et à la méthode d'analyse des données effectuée fait l'objet de la deuxième partie de cet article. En troisième partie, les résultats de l'étude portent sur les similitudes et les différences entre les hommes et les femmes du monde universitaire en termes de qualité de vie au travail relative aux conditions d'emploi et au degré de satisfaction au regard, notamment, de l'enseignement, de la recherche et des activités administratives. S'ensuit, dans une dernière partie,

une analyse des résultats mettant en lumière les tensions, les insatisfactions liées au travail et les principaux biais discriminatoires vécus par les femmes. L'essentiel des propos tenus et les principales limites de la recherche concluent cet article.

REVUE DE LITTÉRATURE

Qualité de vie au travail : de quoi parle-t-on ?

Si la qualité de vie au travail (QVT) suscite, à l'heure actuelle, un intérêt croissant dans le débat public, son ancrage dans le champ scientifique est plus lointain. Ce concept tire ses origines de plusieurs courants s'étant développés au cours du XX^e siècle, notamment le mouvement des relations humaines dans les années 1930 et la constitution de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) adoptée en 1946 [TAVANI, LO MONACO *et alii*, 2014]. Des décennies plus tard, aucune définition consensuelle ne se dégage de la littérature. Souvent lié à la satisfaction au travail, son caractère protéiforme l'apparente à diverses notions tels le bien-être, le travail décent, la qualité de l'emploi, la qualité du travail, pour ne citer que ces quelques exemples [JEBLI et TREMBLAY, 2016]. De plus, et contrairement à l'Accord national interprofessionnel (ANI) sur l'égalité professionnelle et la qualité de vie au travail signé en France en 2013, il n'existe aucun accord québécois sur la QVT.

Ces constats font de la QVT un concept multidimensionnel, cohabitant avec d'autres appellations, ce qui le rend difficile à définir. Le plus souvent, les organismes et les auteurs en dégagent leur propre définition [WAGENAAR, KOMPIER *et alii*, 2012]. Les études de la Commission européenne [2002], en se référant à la qualité de l'emploi, mettent l'accent sur les caractéristiques de l'emploi (la qualité intrinsèque de l'emploi ; l'éducation, la formation et le développement de carrière) ainsi que sur le rapport au travail et au marché du travail (l'égalité entre hommes et femmes ; la santé et la sécurité au travail ; la flexibilité et la sécurité ; l'insertion et l'accès au marché du travail ; l'organisation du travail et la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle ; le dialogue social et la participation des travailleurs ; la diversité et la non-discrimination ; les performances globales du travail). En revanche, cette définition ne tient pas compte du salaire, une dimension que l'on retrouve dans de nombreuses autres études [DAVOINE, ERHEL, GUERGOAT-LARIVIÈRE, 2008]. Les travaux de l'Institut syndical européen [2008], quant à eux, sont centrés sur les salaires, les formes atypiques d'emploi, les heures de travail et la conciliation entre travail et vie personnelle, les conditions de travail (intensité, autonomie, etc.) et la sécurité d'emploi, les compétences et le développement de carrière ainsi que la représentation collective. Plus récemment, l'ANI signé en France entre divers partenaires sociaux, indique que : « *Les conditions dans lesquelles les salariés exercent leur travail, et leur capacité à s'exprimer et à agir sur le contenu de celui-ci, déterminent la perception de la qualité de vie au travail qui en résulte* » [ANACT, 2016]. Selon l'ANACT [2016], les relations sociales et de travail, le contenu du travail, l'environnement physique de travail, l'organisation du travail, la réalisation et le développement personnel ainsi que la conciliation entre la vie professionnelle et la vie privée sont les principaux déterminants de la QVT.

Au-delà de ces organismes bien connus, d'autres travaux ont contribué à enrichir la compréhension et la définition de la QVT [CARLSON 1980 ; NADLER et LAWLER, 1983 ; SIRGY, EFRATY *et alii*, 2001 ; CLARK, 2005 ; MARTEL et DUPUIS, 2006 ; DUPUIS, MARTEL *et alii*, 2010 ; JEBLI et TREMBLAY, 2016].

Face à la diversité des définitions de la QVT recensées, DUPUIS, MARTEL et collaborateurs [2010] mettent en lumière trois constats, à partir de leur analyse des publications sur la QVT sur les 35 dernières années :

1. la QVT est un construit subjectif ;
2. les aspects organisationnels, individuels et sociaux se doivent d'être intégrés dans la QVT ;
3. le travail a une influence sur les autres sphères de la vie.

Partant de ces écrits, et notamment des travaux de CLARK [2005], nous cherchons, dans le cadre de cette contribution, à dépasser les diverses appellations associées à la QVT. Notre définition de la QVT a trait autant aux conditions d'emploi des professeurs d'université qu'à leur degré de satisfaction au travail. Notre étude s'intéresse ainsi aux caractéristiques liées à l'emploi professoral représentées le plus souvent par la rémunération, la stabilité de l'emploi et les heures de travail [CLOUTIER, 2010 ; LOWE, 2007]. De plus, notre recherche s'attarde à mieux comprendre le ressenti au regard du contenu des activités effectuées (enseignement, recherche et activités administratives) et les conditions de travail qui y sont rattachées tels la charge de travail, l'autonomie, la reconnaissance, la qualité des relations et la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle [LE CAPITAIN, GRENIER, HANIN, 2013], autant de facettes importantes du travail que nous jugeons importantes à considérer.

La prise en compte des inégalités professionnelles de genre

Investiguer la QVT sous l'angle d'une conception féministe, telle est l'originalité de notre recherche. Selon LAUFER [2014], la situation des femmes dans les sphères privée et professionnelle, malgré certaines avancées, est encore inégale à celle des hommes. Comment expliquer la persistance actuelle de ces inégalités ? Au moins deux thèses peuvent être mobilisées. D'une part, la théorie du capital humain ancrée sur le choix rationnel des individus laisse présager que les femmes, moins ambitieuses et moins combatives que les hommes, choisissent volontairement de moins s'investir dans l'éducation et la formation que les hommes en priorisant plutôt la sphère familiale [BECKER, 1985], ce qui les place dans des situations de travail plus désavantageuses. D'autre part, selon la théorie de la stratification des genres [YOUNG, 2010], les femmes se retrouvent dans des situations professionnelles moins favorables par rapport à celles des hommes, non par choix comme le prétend la théorie du capital humain, mais en raison des pratiques discriminatoires des organisations à l'endroit des femmes. Étant donné que les responsabilités domestiques et familiales incombent, encore de nos jours, davantage aux femmes [KEMPENEERS, VAN PEVENAGE, DANDURAND, 2018 ; LE PAPE, TENRET *et alii*, 2018], ces dernières seraient pénalisées sur le marché du travail. La prédominance d'une culture masculine des organisations [COCKBURN, 1991 ; WAJCMAN, 2003], la persistance de stéréotypes de genre [RESKIN et McBRIER, 2000] et les préjugés sur les capacités professionnelles des femmes [ADLER et IZRAELI, 1994] renforcent, encore aujourd'hui, les inégalités professionnelles de genre. L'accès aux promotions, les conséquences négatives des congés de maternité sur la carrière [CLOUTIER, BERNARD, TREMBLAY, 2011], le harcèlement [WAJCMAN, 2003], autant d'exemples d'inégalités prégnantes que subissent les femmes. Cette posture que nous retenons soutient que les rapports de genre sont imbriqués dans la structure et les pratiques des organisations.

Si la plupart des recherches menées jusqu'à présent sur la QVT tendent à occulter les rapports sociaux de sexe, cette recherche s'attarde à identifier et à saisir les biais discriminatoires vécus entre les hommes et les femmes. Même si la ségrégation sexuelle sur le marché du

travail et les inégalités salariales sont considérées depuis les années 1970, la perspective du genre a longtemps été appliquée aux seules études portant spécifiquement sur les femmes [WESTWOOD, 1984]. Ce n'est que plus tard que l'on s'intéresse aux rapports sociaux de sexe et à la manière dont s'institutionnalisent les discriminations qui pénalisent les femmes sur le marché du travail [WAJCMAN, 2003]. Cette prise en compte des rapports sociaux permet d'attribuer aux femmes et aux hommes une identité de genre qui structure leurs expériences. Ces interrelations laissent davantage de place aux études comparatives entre les hommes et les femmes sur le marché du travail. En somme, cette articulation entre la QVT et les inégalités professionnelles de genre forme l'assise conceptuelle de la présente étude. Elle permet de comparer la QVT des femmes à celle des hommes dans le contexte universitaire.

L'institution universitaire reconfigurée : le travail professoral sous tension

Selon les statistiques de l'enseignement supérieur [2014]¹, le réseau universitaire québécois comprenant 18 universités regroupait en 2012 près de 220 000 étudiants. 9 389 professeurs réguliers à temps plein, dont 3 135 femmes, font partie de ce réseau.

Le professeur d'université au Québec est l'équivalent des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur que l'on connaît par exemple en France. Le statut d'emploi varie au fil de la carrière du professeur. Les professeurs sont d'abord soumis à une période de probation qui peut varier de trois à cinq ans selon les universités. Ils acquièrent ensuite la permanence en démontrant leurs compétences en enseignement et en recherche ainsi que leur participation à la vie de l'université. Ils peuvent accéder à différents titres au fil de leur carrière, par le biais de promotions.

Depuis plusieurs années déjà, force est de reconnaître que l'institution universitaire est en pleine transformation [HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. Si le rôle des universités axé sur la production et la diffusion des connaissances est central dans l'économie actuelle du savoir axée sur la main-d'œuvre qualifiée, de profondes mutations exercent de fortes contraintes sur cette double responsabilité de l'enseignement et de la recherche qui incombe aux universités [LESSARD, 2007 ; BONNEVILLE, 2014]. Dans la lignée de la nouvelle gestion publique, l'université entrepreneuriale [VORLEY et NELLES, 2008] ou le capitalisme universitaire [GAGNON, 2013] domine actuellement le paysage éducatif. À l'ère du néolibéralisme, les universités doivent désormais composer avec des restrictions budgétaires, la massification scolaire, l'insuffisance de l'effectif professoral, l'intensification des activités de recherche subventionnée, l'implantation de nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que la compétition internationale [LESSARD, 2007 ; GAGNON, 2013 ; LECLERC et BOURASSA, 2013]. À l'instar du secteur privé, l'efficacité et l'efficience sont au cœur de la restructuration de l'institution universitaire publique [DRUCKER-GODARD, FOUQUE *et alii*, 2013 ; BONNEVILLE, 2014].

Cette reconfiguration du maillon le plus élevé de l'institution scolaire n'est pas sans conséquences sur le travail des membres du corps professoral [HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. À cet égard, il importe de préciser ce que les professeurs effectuent au quotidien. La spécificité du travail professoral comprend plusieurs activités, dont l'enseignement, la recherche et les fonctions administratives [GAGNON, 2013]. De par sa nature, le travail universitaire exige que les professeurs évoluent dans toutes ces sphères. Leurs

1. education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2014.pdf

fonctions englobent autant la préparation des cours que les corrections, l'encadrement des étudiants, les publications, les communications, les tâches administratives, etc. [HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. Au Québec, de façon générale, seul le nombre de cours à enseigner par année est formellement défini. Ce nombre peut varier selon les institutions. La durée normale de la semaine de travail des professeurs d'université au Québec n'étant pas établie [BERTRAND et FOUCHER, 2003], ces derniers bénéficient d'une rémunération annuelle négociée entre l'université et les représentants des professeurs (syndicat ou association), sans égard au nombre d'heures effectuées.

D'après une recherche menée auprès de 60 professeurs de l'université Laval à Québec, cette flexibilité d'horaires ainsi que l'autonomie professionnelle et la liberté universitaire représentent les principaux aspects positifs du travail professoral [LECLERC et BOURASSA, 2013]. Dans la même veine, selon l'enquête de DYKE et DESCHENEAUX [2008], les professeurs d'université apprécient particulièrement la présence d'une sécurité financière, d'autonomie et du sentiment d'accomplissement. Une vaste étude effectuée au sein des universités françaises montre que la satisfaction du corps professoral à l'égard du travail a trait essentiellement aux dimensions pédagogiques et intellectuelles de leur profession ainsi qu'à la liberté et à l'autonomie [DRUCKER-GODARD, FOUQUE *et alii*, 2013]. L'autonomie professionnelle et l'épanouissement sont alors au cœur du rapport au travail des professeurs d'université. La liberté universitaire est un aspect fondamental de la profession universitaire en garantissant au corps professoral une liberté de penser, de parler, d'enseigner et de conserver un regard et une distance critique face à la société et à l'ordre établi [BOURGEAULT, 2003].

L'exercice de cette liberté individuelle des professeurs est toutefois soumis à de nombreuses contraintes liées aux critères d'évaluation et de promotion. Même si l'enseignement et la recherche constituent les deux activités occupant la majeure partie de leur fonction [BERTRAND et FOUCHER, 2003], le temps alloué aux tâches administratives, perçu parfois comme une perte de temps, a augmenté de façon notable au cours des dernières années [HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. Le travail professoral est caractérisé par la diversification et la complexité des tâches qui sont souvent peu intégrées les unes avec les autres. En outre, l'enseignement et la recherche constituent deux activités de nature différente nécessitant des aptitudes et des compétences spécifiques distinctes [BARNETT, 1992]. Compte tenu de la nature inhérente à la fonction de professeur, les comportements individualistes sont fréquents [GAGNON, 2013]. Il y a certes des collaborations qui se tissent, mais le cheminement de carrière et l'enrichissement des *curricula vitae* pavent la voie à un univers compétitif où chacun tente de tirer son épingle du jeu. Cette logique fait parfois obstacle aux possibilités de cohésion sociale [WALKER, 2009] d'autant plus que le contexte universitaire actuel laisse peu de temps pour échanger avec ses collègues [LECLERC et BOURASSA, 2013].

Plus encore, les contraintes structurelles qui s'imposent au monde universitaire seraient néfastes pour la QVT des professeurs, car elles engendreraient chez ces derniers des problèmes accrus de stress et de fatigue [BONNEVILLE, 2014]. Plusieurs travaux ont relevé l'omniprésence du stress et de la détresse psychologique auprès des professeurs d'université [CATANO, LORI *et alii*, 2010 ; LECLERC et BOURASSA, 2013 ; LECLERC, BOURASSA, MACÉ, 2017]. Devoir constamment allier l'enseignement et la recherche peut générer, pour le corps professoral, un conflit de rôles propice au stress et à l'épuisement professionnel [DARBUS et JEDLICKI, 2014]. L'augmentation et la lourdeur des tâches, les contraintes bureaucratiques, la présence d'échéanciers serrés et la survalorisation de la recherche, pour ne nommer que ces quelques

exemples, obligent les professeurs à entreprendre une course à l'excellence et à en faire toujours plus [BONNEVILLE, 2014]. LECLERC et BOURASSA [2013] montrent également que la surcharge de travail, accentuée par la diminution actuelle du financement des universités, est l'une des principales préoccupations des professeurs d'université. Ces auteurs soulignent plusieurs autres facteurs qui engendrent de la détresse psychologique tels la pression liée aux publications et aux demandes de subvention, l'empiètement de la vie professionnelle sur la vie personnelle, le climat compétitif, le manque de reconnaissance et l'insuffisance de services de soutien [LECLERC et BOURASSA, 2013]. Le corps professoral des universités françaises déplore, quant à lui, la faible rémunération, les conditions de travail difficiles, la dévalorisation des tâches pédagogiques et la surcharge de travail liée aux activités administratives [DRUCKER-GODARD, FOUQUE et alii, 2013]. Une enquête réalisée par DYKE et DESCHENAUX [2008] auprès de 1 328 professeurs d'université au Québec révèle que 31,4 % des professeurs interrogés avaient déjà songé à quitter leur emploi.

Si ces constats s'appliquent autant aux hommes qu'aux femmes dans les universités, la situation serait encore plus alarmante pour les femmes. La littérature sur la place des femmes dans le monde universitaire insiste sur d'importantes inégalités de genre, notamment en termes de carrière. Tout d'abord, les femmes demeurent sous-représentées dans le monde universitaire. Selon les statistiques de l'enseignement supérieur [2014], elles représentent le tiers des effectifs professoraux au Québec. Cette situation n'est d'ailleurs pas spécifique au Québec. Traditionnellement, les femmes ont été admises pour étudier dans les universités bien après les hommes [CHARRON, 2003]. Malgré certaines avancées et même si la population étudiante est actuellement majoritairement féminine, la présence des femmes dans la profession universitaire est actuellement moindre que celle des hommes [DRUCKER-GODARD, FOUQUE et alii, 2017]. La place de ces femmes varie aussi selon les disciplines [ZAVIDOVIQUE, BILLAUDEAU et alii, 2018]. Au fur et à mesure que le niveau hiérarchique augmente, la proportion des femmes diminue [DRUCKER-GODARD, FOUQUE et alii, 2017]². Malgré certaines avancées, l'image selon laquelle l'université est un monde d'hommes [DELAVALT, BOUKHOBZA et alii, 2002] persiste encore de nos jours.

Ce phénomène résulterait du mode d'organisation des universités et de la division sexuelle du travail qui s'y pratique. Les universités ne semblent pas échapper à l'existence d'un plafond de verre. Cette métaphore signifie que les femmes ont moins accès aux postes hiérarchiques et aux responsabilités en raison de leur genre [DRUCKER-GODARD, FOUQUE et alii, 2017]. À cet effet, ce sont les hommes qui tirent profit de la situation en occupant majoritairement les fonctions de direction, d'encadrement et de recherche [PIGEYRE et SABATIER, 2011]. De surcroît, selon NAKHAIE [2002], les femmes des universités canadiennes publient moins que leurs homologues masculins dans les revues avec comité de lecture (ou revues indexées), notamment en raison de leur rang, moins avancé que celui des hommes, et de la filière professionnelle. Les délais et le nombre requis de publications pénalisent les femmes [BENSCHOP et BROUNS, 2003] et notamment celles qui interrompent leur carrière en raison de congés de maternité [PIGEYRE et VALETTE, 2004]. À la différence des résultats de l'étude de LATOUR et LEFEUVRE [2006],

2. Il convient de préciser que le nombre de femmes enseignant à temps plein dans les universités canadiennes a considérablement augmenté depuis les années 1970. Selon les données du Système d'information sur le personnel d'enseignement dans les universités et les collèges (SPEUC), les femmes représentaient en 2016-2017 27,7 % des professeurs titulaires, 43,0 % des professeurs agrégés et 48,5 % des professeurs adjoints. En 1970-1971, les femmes représentaient seulement 3,4 % des professeurs titulaires, 8,1 % des professeurs agrégés et 13,8 % des professeurs adjoints www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171128/dq171128b-fra.htm.

certains travaux antérieurs font également valoir que les femmes se consacrent davantage à l'enseignement ou aux tâches administratives, ce qui gruge le temps accordé à la recherche [SCHNEIDER, 1998]. Or, l'attribution des promotions tend justement à valoriser cette composante de la tâche et le nombre de publications plutôt que l'enseignement [LESSARD, 2007 ; HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. Dès lors, la primauté actuelle de la recherche sur l'enseignement dans les universités serait plus néfaste pour les femmes.

Certaines recherches mettent en évidence que les femmes se sentent plus stressées que les hommes au sein des universités [SLISKOVIC et SERSIC, 2011]. Les pressions ressenties peuvent être d'autant plus élevées que les charges de la vie familiale et domestique reposent encore majoritairement sur les femmes, affectant ainsi leur carrière [DAUNE-RICHARD, 1999 ; TREMBLAY et D'AMOURS, 2016]. Avec le vieillissement de la population, la vie familiale consiste, de plus en plus, au-delà du rôle de parents, à intervenir aussi comme proche aidant [TREMBLAY et D'AMOURS, 2016]. Même si les universités sont désormais nombreuses à offrir plusieurs services, telles des garderies, LATOUR et LEFEUVRE [2006] soutiennent que la charge mentale liée à l'organisation et à la gestion de ces tâches préoccupe davantage les femmes. Les déplacements requis dans le cadre du travail universitaire (participation à des colloques, partenariats, terrain de recherches, etc.) demeurent une contrainte plus importante pour les femmes. Ce portrait peu flatteur du monde universitaire, particulièrement pour les femmes, nous a incitées à approfondir la réflexion en menant un sondage auprès du corps professoral des universités québécoises.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour atteindre nos objectifs, nous avons adopté une approche essentiellement quantitative. Cette section décrit l'enquête réalisée dans le cadre de cette recherche, les outils de mesure des variables retenues et la méthode d'analyse effectuée.

Source de données

Les résultats reposent sur la réalisation d'une enquête électronique menée au Québec en 2015 par les deux chercheuses auprès du corps professoral de 14 universités. L'ensemble du processus méthodologique a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'université Laval à Québec. Après la réalisation d'une trentaine de prétests, plus de 4 500 professeurs d'université couvrant l'ensemble de la province du Québec, membres des syndicats affiliés à la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU), ont reçu un courrier électronique³ par l'entremise du Centre d'application pédagogique des technologies de l'information (APTII) de l'université Laval les invitant à compléter une série de questions visant à mieux comprendre leur expérience comme professeurs. Plus précisément, le questionnaire, d'une durée de 20 à 30 minutes, comprenait quatre parties : les caractéristiques de l'emploi, l'expérience de travail, les attentes à l'égard de leur syndicat ou de leur association et le profil du répondant.

3. Les deux chercheuses se sont associées à Isabelle Thibodeau, étudiante à la maîtrise en relations industrielles à l'Université Laval, pour recueillir l'ensemble des courriers électroniques des professeurs à partir des sites internet des universités concernées.

859 professeurs d'université ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux brut de participation de 19 %. En tenant compte des réponses incomplètes et des valeurs manquantes sur les variables à expliquer, les résultats présentés dans le cadre de cet article reposent sur les réponses de 756 professeurs d'université, soit 349 femmes et 407 hommes.

Principaux outils de mesure

D'entrée de jeu, les variables sociodémographiques prises en compte concernent l'âge, le fait d'avoir au moins un enfant à charge, de devoir prendre soin d'un adulte et de s'occuper seul de ses obligations familiales. Hormis l'âge répertorié en trois groupes (35 ans et moins ; 36 à 50 ans ; plus de 50 ans), les autres variables sociodémographiques sont mesurées en deux catégories (oui ; non).

Les conditions d'emploi et le degré de satisfaction au travail, tels les travaux de CLARK [2005], sont au cœur de la démarche. Pour ce faire, les questions posées s'inspirent des modèles bien connus de KARASEK et THEORELL [1990], des travaux d'HANDEL [2005], de nos travaux antérieurs [LE CAPITAINE, 2011] et de la réalisation d'entretiens exploratoires réalisés auprès de trois présidences de syndicats de professeurs d'université au Québec. Les échelles de Likert⁴ utilisées pour plusieurs énoncés ont été simplifiées afin de faciliter la présentation des résultats.

L'un des intérêts de cette étude est de comparer le ressenti avec les attentes à l'égard du travail. D'après les travaux de DRUCKER-GODARD, FOUQUE et collaborateurs [2013], il existerait un conflit de valeurs entre, notamment, les nouveaux impératifs de productivité et les valeurs d'adhésion à la profession représentées, entre autres, par la liberté et l'autonomie. Dans un premier temps, nous dégagerons les principales valeurs au travail aux yeux des professeurs interrogés en tenant compte tant des aspects liés à l'emploi comme le salaire, la stabilité de l'emploi et l'horaire de travail [CLOUTIER, 2010] que des aspects plus intrinsèques du travail tels l'autonomie, la réalisation de soi, la fierté du travail exercé, la reconnaissance et la qualité des relations avec les collègues de travail [LE CAPITAINE, GRENIER, HANIN, 2013]. S'il est vrai que l'on peut s'attendre à ce que les professionnels soient difficilement à l'encontre de ces valeurs, notre analyse tend à mettre l'accent sur le caractère essentiel de ces valeurs (valeur essentielle ; valeur moins essentielle).

Dans un deuxième temps, l'expérience de travail est approfondie sous l'angle des trois principales activités d'un professeur d'université : l'enseignement, la recherche et les tâches administratives. En matière d'enseignement, les professeurs ont été conviés, à partir d'une échelle simplifiée d'accord (en accord ; en désaccord) à porter un jugement sur la liberté universitaire dont ils disposent, l'environnement de travail, les exigences des étudiants, le soutien administratif et la charge liée à l'enseignement. L'expérience liée à la recherche, quant à elle, est appréhendée à partir d'énoncés d'accord (en accord ; en désaccord) sur l'orientation de l'université vers la performance liée à la recherche, l'existence de pressions pour publier et pour effectuer des demandes de subvention et la charge de travail liée à la recherche. Nous demandions aussi aux répondants d'indiquer s'ils étaient ou non titulaires

4. L'échelle de Likert est fréquemment utilisée dans la recherche par enquête. Elle permet de mesurer de façon nuancée l'attitude ou l'opinion des personnes interrogées. Cette échelle comprend plusieurs modalités de réponse incluant souvent un point médian (par exemple : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, ni en accord-ni en désaccord, plutôt en désaccord, tout à fait en désaccord).

d'une chaire de recherche. Finalement, cinq énoncés s'attardent à mieux comprendre l'expérience des professeurs en lien avec les tâches administratives. Un premier énoncé a trait au fait d'occuper une fonction de direction administrative ou académique (oui ; non). À partir d'une échelle simplifiée d'accord (en accord ; en désaccord), les autres énoncés concernent l'implication au sein de comités au sein du département ou ailleurs dans l'université, le temps trop élevé consacré aux réunions, la répartition équitable des tâches administratives et l'ampleur des tâches administratives.

Dans un dernier temps, nous avons cherché à mieux comprendre la situation générale des professeurs d'université au Québec. Les aspects étudiés concernent la satisfaction à l'égard du salaire (satisfait ; insatisfait), de la stabilité de l'emploi (permanent à temps complet ; autre statut) et du temps consacré au travail qui est tel qu'il reste peu de temps à consacrer à la vie personnelle (parfois ; souvent ; toujours). La charge de travail en lien avec les compressions dans le monde universitaire (en accord ; en désaccord), la répartition équitable des tâches (en accord ; en désaccord), la quantité excessive de travail à effectuer (parfois ; souvent ; toujours), le stress (parfois ; souvent ; toujours) ainsi que le sentiment d'être apprécié par les collègues (parfois ; souvent ; toujours) et la direction du département ou de l'unité (parfois ; souvent ; toujours) sont aussi examinés. Nous avons finalement demandé aux personnes si elles avaient, au cours des trois années précédant l'étude, déjà obtenu un congé de maternité, un congé de maladie, et si elles avaient été victimes de violence ou de harcèlement dans leur milieu de travail (oui ; non).

Méthode d'analyse

Des tests du χ^2 ont été réalisés sur toutes les variables catégorielles en fonction du genre. Ainsi, outre les fréquences descriptives, chaque énoncé, respectivement lié aux valeurs au travail, à l'expérience spécifique (enseignement, recherche, tâches administratives) vécue par les professeurs d'université et à la situation globale de travail a été analysé en fonction du genre. Cette analyse croisée permet de tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre la variable catégorielle et le fait d'être un homme ou une femme. Autrement dit, nous cherchons à vérifier s'il existe une relation entre les variables liées à l'emploi et au travail des professeurs d'université et leur genre (***) écart significatif à 1 % ; ** écart significatif à 5 % ; * écart significatif à 10 %).

SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES DU CORPS PROFESSORAL DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Outre la présentation des caractéristiques des répondants, nous présentons – en comparant les réponses des femmes et celles des hommes – une série de résultats relative aux valeurs au travail ainsi qu'au vécu à l'égard de l'enseignement, de la recherche, des activités administratives et du contexte plus général. Cet exposé permettra, dans une dernière partie, de discuter des conditions d'emploi et du degré de satisfaction au travail qui définissent la qualité de vie au travail des professeurs d'université sondés.

Caractéristiques sociodémographiques des répondants

Si plus de la moitié des professeurs d'université sondés, tant les hommes que les femmes, n'ont pas d'enfant à charge, toutes les autres caractéristiques sociodémographiques présentent des différences entre les hommes et les femmes ↘ **Tableau 1**.

D'entrée de jeu, considérant le nombre important d'années d'études requis pour entreprendre une carrière universitaire, peu de professeurs sont âgés de 35 ans et moins. 47,5 % des professeurs ont plus de 50 ans. Les résultats font valoir une différence de genre en termes d'âge ($p < 0,001^{**}$). Les femmes de 35 ans et moins (10,3 %) sont plus nombreuses que leurs homologues masculins (6,9 %). À l'inverse, plus de la moitié des hommes (53,6 %) ont plus de 50 ans, ce qui n'est le cas que pour 40,4 % des femmes.

La situation vécue dans la sphère personnelle diffère également entre les hommes et les femmes. D'une part, si une personne sur cinq indique devoir prendre soin d'un adulte (parent vieillissant, conjoint malade, etc.), c'est une femme sur quatre qui est confrontée à la situation, comparativement à 17,6 % des hommes ($p < 0,023^{**}$). D'autre part, près d'un tiers des femmes s'occupe seule de ses obligations familiales par rapport à 22,8 % des hommes ($p < 0,003^{**}$).

Les valeurs au travail

Les professeurs d'université soulignent l'importance de plusieurs valeurs au travail et pour la plupart d'entre elles, il n'existe pas de différence significative entre les hommes et les femmes ↘ **Tableau 2** p. 98.

La liberté universitaire est la valeur jugée essentielle par le plus grand nombre de professeurs (81,5 %). Pour une majorité de professeurs, les possibilités de se réaliser au travail (74,2 %), la fierté d'exercer sa profession (55,4 %) et le sentiment de faire une différence dans

↘ **Tableau 1** Les caractéristiques sociodémographiques des répondants selon le genre

	Femmes (n = 349)	Hommes (n = 407)	Total (n = 756)	p-value
Âge				
35 ans et moins	10,3	6,9	8,5	0,001**
De 36 à 50 ans	49,3	39,6	44,0	
Plus de 50 ans	40,4	53,6	47,5	
Au moins un enfant à charge				
Oui	45,3	47,0	46,2	0,271
Non	54,7	53,0	53,8	
Prends soin d'un adulte				
Oui	24,4	17,6	20,7	0,023**
Non	75,6	82,4	79,3	
S'occupe seul de ses obligations familiales				
Oui	32,4	22,8	27,2	0,003**
Non	67,6	77,2	72,8	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 8,5 % des 756 professeurs sondés sont âgés de 35 ans et moins, 44,0 % ont entre 36 à 50 ans et 47,5 % ont plus de 50 ans. Parmi les 349 femmes de l'échantillon, 10,3 % d'entre elles ont 35 ans et moins, 49,3 % des femmes ont entre 36 et 50 ans et 40,4 % ont plus de 50 ans. Parmi les 407 hommes de l'échantillon, 6,9 % ont 35 ans et moins, 39,6 % des hommes ont entre 36 et 50 ans et 53,6 % ont plus de 50 ans.

📄 **Tableau 2 Les valeurs au travail selon le genre**

	Femmes (n = 349)	Hommes (n = 407)	Total (n = 756)	p-value
Liberté universitaire				
Essentiel	79,4	83,3	81,5	0,166
Moins essentiel	20,6	16,7	18,5	
Possibilités de se réaliser au travail				
Essentiel	79,0	70,0	74,2	0,005**
Moins essentiel	21,0	30,0	26,0	
Fierté d'exercer sa profession				
Essentiel	55,6	55,3	55,4	0,926
Moins essentiel	44,4	44,7	44,6	
Faire une différence dans le parcours des étudiants				
Essentiel	54,2	52,9	53,5	0,739
Moins essentiel	45,8	47,1	46,5	
Possibilité d'aménager son horaire de travail				
Essentiel	55,2	44,7	49,5	0,004**
Moins essentiel	44,8	55,3	50,5	
Sécurité d'emploi				
Essentiel	43,0	40,3	41,5	0,455
Moins essentiel	57,0	59,7	58,5	
Bonnes relations avec ses collègues				
Essentiel	43,8	32,9	38,0	0,002**
Moins essentiel	56,2	67,1	62,0	
Reconnaissance du travail que j'effectue				
Essentiel	31,8	31,1	31,4	0,841
Moins essentiel	68,2	68,9	68,6	
Salaires et avantages sociaux				
Essentiel	23,2	19,6	21,3	0,227
Moins essentiel	76,8	80,4	78,7	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : la liberté universitaire est une valeur essentielle pour 81,5 % des professeurs sondés, elle est une valeur moins essentielle pour 18,5 % d'entre eux. La liberté universitaire est une valeur essentielle pour 79,4 % des femmes de l'échantillon, elle est une valeur moins essentielle pour 20,6 % d'entre elles. La liberté universitaire est une valeur essentielle pour 83,3 % des hommes de l'échantillon, elle est une valeur moins essentielle pour 16,7 % d'entre eux.

le parcours des étudiants (53,5 %) sont également essentiels. La possibilité d'aménager son horaire de travail et la sécurité d'emploi sont primordiales pour plus de quatre personnes sur dix. Plus de trois professeurs sur dix considèrent essentielles la qualité des relations avec ses collègues et la reconnaissance du travail effectuée. Seulement 21,3 % soulignent le salaire et les avantages sociaux comme étant une valeur essentielle.

Parmi ces valeurs, il existe une différence de genre pour seulement trois d'entre elles : les possibilités de se réaliser au travail ($p < 0,005^{**}$), la possibilité d'aménager son horaire de travail ($p < 0,004^{**}$) et la qualité des relations avec ses collègues de travail ($p < 0,002^{**}$). Hormis ces valeurs, les hommes et les femmes partagent le même point de vue quant au sens qu'ils accordent à leur travail.

L'enseignement

En matière d'enseignement, les tâches attribuées aux femmes sont à certains égards analogues à celles des hommes puisque le corps professoral enseigne, en moyenne, quatre cours par année. Au moment de l'enquête, 83 % des professeurs, qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes, encadrent des étudiants de deuxième et de troisième cycles. Si la plupart des professeurs interrogés profitent d'une grande liberté universitaire pour établir le contenu de leurs enseignements, l'expérience vécue à ce chapitre diffère entre les femmes et les hommes sur plusieurs points ↘ **Tableau 3**.

Bien que l'expérience en enseignement s'avère globalement positive pour une majorité de professeurs, les femmes sont plus critiques que les hommes à l'égard de leur vécu en la matière, notamment sur le plan de l'environnement de travail dans lequel elles enseignent ($p < 0,049^*$). Elles sont plus nombreuses que leurs collègues masculins à déplorer le soutien administratif lacunaire pour leur enseignement ($p < 0,015^*$) et à se sentir dépassées par la charge de travail liée à cette composante de la tâche ($p < 0,000^{***}$). Si les exigences des étudiants se sont accrues au cours des trois années précédant l'étude pour la plupart des professeurs, cette situation est également ressentie davantage par les femmes ($p < 0,007^{**}$).

La recherche

Outre l'enseignement, les professeurs d'université se consacrent à des activités de recherche. La collecte de données et la réalisation de partenariats avec des organisations ou des ministères, l'organisation de colloques et de congrès, les publications, les conférences et

↘ **Tableau 3** L'expérience en enseignement selon le genre

	Femmes (n = 349)	Hommes (n = 407)	Total (n = 756)	p-value
Je bénéficie d'une grande liberté universitaire pour établir le contenu de mes enseignements				
En accord	93,0	94,3	93,7	0,474
En désaccord	7,0	5,7	6,3	
L'environnement de travail dans lequel j'enseigne est adéquat				
En accord	70,4	76,8	73,8	0,049*
En désaccord	29,6	23,3	26,2	
Les exigences des étudiants se sont accrues au cours des trois dernières années				
En accord	69,4	59,9	64,3	0,007**
En désaccord	30,6	40,1	35,7	
Le soutien administratif dont je bénéficie pour mon enseignement est adéquat				
En accord	49,6	58,5	54,4	0,015*
En désaccord	50,4	41,5	45,6	
Je me sens dépassé par ma charge liée à l'enseignement				
En accord	41,1	26,4	33,2	0,000***
En désaccord	58,9	73,6	66,8	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 93,7 % des professeurs sondés sont en accord avec l'énoncé suivant : « Je bénéficie d'une grande liberté universitaire pour établir le contenu de mes enseignements », 6,3 % sont en désaccord. 93,0 % des femmes sont en accord avec l'énoncé suivant : « Je bénéficie d'une grande liberté universitaire pour établir le contenu de mes enseignements », 7,0 % sont en désaccord. 94,3 % des hommes sont en accord avec l'énoncé suivant : « Je bénéficie d'une grande liberté universitaire pour établir le contenu de mes enseignements », 5,7 % sont en désaccord.

les demandes de subvention sont les principales activités de recherche des professeurs universitaires. Le **tableau 4** fait état du nombre de publications, de conférences et de demandes de subvention effectuées par les hommes et les femmes du monde universitaire québécois.

En moyenne, le nombre de conférences avec comité de lecture à titre d'auteur principal est quasi similaire entre les hommes et les femmes (2,53 en moyenne). Les hommes sont l'auteur principal de deux publications arbitrées par année. Ils publient davantage que les femmes dans les revues arbitrées comme auteur principal ou comme coauteur. Lorsqu'elles en sont les auteures principales, les femmes, quant à elles, publient légèrement plus que les hommes dans les publications non arbitrées. Les hommes déposent davantage de demandes de subvention que leurs collègues féminins. Les femmes, quant à elles, sont plus nombreuses à soumettre des demandes de subvention à titre de co-chercheuse. Elles rapportent toutefois un peu moins de demandes de subvention acceptées à titre de co-chercheuse.

Le contexte universitaire est fortement orienté vers la performance liée à la recherche. Tel est le constat partagé par une majorité de professeurs (72,1 %), tant les hommes que les femmes. C'est le vécu à l'égard des activités de recherche qui diffère entre les femmes et les hommes ↘ **Tableau 5**.

D'emblée, les chaires de recherche, dont 8,9 % des répondants sont titulaires, sont davantage octroyées aux hommes ($p < 0,002^{**}$). Par ailleurs, la plupart des professeurs ressentent des pressions pour publier (78,1 %) et pour effectuer des demandes de subvention (74,1 %). Ces pressions sont encore plus présentes chez les femmes (respectivement $p < 0,001^{**}$ et $p < 0,016^{**}$). Les femmes (68,8 %) sont également plus nombreuses que leurs homologues masculins (44,2 %) à se sentir dépassées par leur charge de travail liée à la recherche.

Les activités administratives

Les fonctions de direction administrative ou académique (direction de l'unité, direction de programmes, etc.) menées par 30,9 % des répondants sont occupées autant par les hommes que par les femmes. De façon générale, la charge de travail liée aux activités administratives semble lourde. De plus, l'on dénote plusieurs inégalités de genre quant à l'implication et à la répartition des tâches administratives ↘ **Tableau 6** p. 102.

L'implication au sein de comités concerne une majorité de professeurs. La participation à des comités au niveau de l'unité ou du département est particulièrement éloquent (74,3 %), surtout chez les femmes ($p < 0,000^{***}$). Elles sont encore plus nombreuses que les hommes à rapporter que le temps consacré aux réunions est trop élevé ($p < 0,021^{**}$), que la répartition des tâches administratives dans leur département est inéquitable entre les professeurs ($p < 0,000^{***}$) et que l'ampleur de leur charge administrative nuit aux activités d'enseignement et de recherche ($p < 0,000^{**}$). Autant d'exemples qui dénotent l'empiètement des tâches administratives sur les autres activités des professeurs.

Un contexte marqué par des contraintes et des pressions

Au-delà d'une meilleure compréhension de la spécificité de l'expérience des professeurs au regard de l'enseignement, de la recherche puis des tâches administratives, une série de questions a aussi permis de saisir le contexte plus général vécu par les professeurs d'université au Québec. Les aspects positifs recueillis, tant du côté des femmes que celui des hommes, ont trait au salaire gagné (73,4 %) et au sentiment d'être souvent apprécié par ses collègues (41,3 %)

📄 **Tableau 4** Le nombre de publications, de conférences et de demandes de subvention selon le genre, au cours des trois années précédant l'étude

	Femmes (n = 349)	Homme (n = 407)	Total (n = 756)
Nombre moyen de publications diffusées par année			
Publications arbitrées comme auteur principal	1,8	2,0	1,9
Publications arbitrées comme co-auteur	2,0	2,7	2,4
Publications non arbitrées comme auteur principal	1,5	1,4	1,5
Publications non arbitrées comme co-auteur	0,9	1,0	1,0
Nombre moyen de conférences effectuées par année			
Conférences arbitrées comme auteur principal	2,6	2,5	2,5
Conférences arbitrées comme co-auteur	2,5	2,6	2,6
Conférences non arbitrées comme auteur principal	2,3	2,4	2,4
Conférences non arbitrées comme co-auteur	1,1	1,2	1,1
Nombre total moyen de demandes de subvention			
Demandes de subvention soumises à titre de chercheur principal	2,5	2,7	2,6
Demandes de subvention acceptées à titre de chercheur principal	1,4	1,6	1,6
Demandes de subvention soumises à titre de co-chercheur	2,5	2,4	2,4
Demandes de subvention acceptées à titre de co-chercheur	1,5	1,6	1,5

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Lecture : en moyenne, les professeurs sondés ont réalisé 1,94 publications arbitrées en étant l'auteur principal au cours des trois années précédant l'étude, les femmes en ont réalisé 1,81 et les hommes 2.

📄 **Tableau 5** L'expérience en recherche selon le genre

	Femmes (n = 349)	Hommes (n = 407)	Total (n = 756)	p-value
L'université où je travaille est fortement orientée vers la performance liée à la recherche				
En accord	73,7	70,7	72,1	0,365
En désaccord	26,3	29,3	27,9	
Titulaire d'une chaire de recherche				
Oui	5,4	11,8	8,9	0,002**
Non	94,6	88,2	91,1	
Je ressens beaucoup de pressions pour publier				
En accord	83,6	73,3	78,1	0,001**
En désaccord	16,4	26,7	21,9	
Je ressens beaucoup de pressions pour effectuer des demandes de subvention				
En accord	78,2	70,5	74,1	0,016**
En désaccord	21,8	29,5	25,9	
Je me sens dépassé par ma charge de travail liée à la recherche				
En accord	68,8	44,2	55,5	0,000***
En désaccord	31,2	55,8	44,5	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 72,1 % des professeurs sondés sont en accord avec l'énoncé suivant : « L'université où je travaille est fortement orientée vers la performance liée à la recherche », 27,9 % sont en désaccord. 73,7 % des femmes sont en accord avec l'énoncé suivant : « L'université où je travaille est fortement orientée vers la performance liée à la recherche », 26,3 % sont en désaccord. 70,7 % des hommes sont en accord avec l'énoncé suivant : « L'université où je travaille est fortement orientée vers la performance liée à la recherche », 29,3 % sont en désaccord.

📄 **Tableau 6 Les activités administratives selon le genre**

	Femmes (n = 349)	Hommes (n = 407)	Total (n = 756)	p-value
Occupe une fonction de direction administrative ou académique				
Oui	31,5	30,4	30,9	0,738
Non	68,5	69,6	69,1	
Je suis très impliqué au sein de comités au sein de mon département				
En accord	81,0	68,6	74,3	0,000***
En désaccord	19,0	31,4	25,7	
Je suis très impliqué au sein de comités au sein de mon université au-delà de mon département				
En accord	57,9	52,9	55,2	0,168
En désaccord	42,1	47,1	44,8	
Le temps que je consacre aux réunions est trop élevé				
En accord	67,2	59,0	62,7	0,021**
En désaccord	32,8	41,0	37,3	
La répartition des tâches administratives au sein de mon département est équitable entre les professeurs				
En accord	37,4	50,4	44,4	0,000***
En désaccord	62,6	49,6	55,6	
L'ampleur de ma charge administrative nuit à mes activités d'enseignement et de recherche				
En accord	57,4	47,7	52,1	0,008**
En désaccord	42,6	53,3	47,9	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 30,9 % des professeurs sondés occupent une fonction de direction administrative ou académique, 69,1 % n'en occupent pas. 31,5 % des femmes occupent une fonction de direction administrative ou académique, 68,5 % n'en occupent pas. 30,4 % des hommes occupent une fonction de direction administrative ou académique, 69,6 % n'en occupent pas.

ou par la direction de l'unité ou du département (38,3 %). Tous les autres éléments analysés diffèrent significativement entre les hommes et les femmes 📄 **Tableau 7**.

Si 77,6 % des répondants déclarent être permanents à temps plein, plus d'hommes que de femmes bénéficient de ce statut d'emploi ($p < 0,001^{**}$). À tous les points de vue, l'expérience universitaire est vécue plus difficilement par les femmes. Elles sont plus nombreuses à se sentir stressées par leur travail ($p < 0,000^{***}$), à juger que la répartition de la charge de travail est inéquitable au sein de leur département ($p < 0,002^{**}$), à déplorer qu'elles aient souvent une quantité excessive de travail à faire ($p < 0,000^{***}$) et qu'il leur reste peu de temps pour leur vie personnelle ($p < 0,000^{***}$), ces constats étant partagés par une majorité (entre 51,8 % et 63,8 %) de femmes universitaires.

Trois autres situations témoignent aussi d'une différence statistiquement significative entre les femmes et les hommes. Premièrement, 12,3 % de femmes ont pris un congé de maternité au cours des trois années qui ont précédé l'étude alors que l'obtention d'un congé de paternité durant la même période concerne seulement 5,6 % des hommes sondés ($p < 0,001^{**}$). Deuxièmement, les femmes sont plus nombreuses (13,5 %) que leurs collègues masculins (7,1 %) à avoir eu recours à un congé de maladie dans les années précédant le sondage ($p < 0,004^{**}$). Finalement, elles sont davantage victimes de violence ou de harcèlement en milieu de travail (19,2 % comparativement à 12,3 % du côté des hommes) dans les trois années précédant le sondage ($p < 0,008^{**}$). Tous ces résultats évoquent un vécu plus difficile du corps professoral féminin.

Tableau 7 Le contexte vécu selon le genre

	Femmes (n = 349)	Hommes (n = 407)	Total (n = 756)	p-value
Statut d'emploi				
Permanent à temps complet	71,3	83,0	77,6	0,001**
Autre	28,7	17,0	22,4	
La répartition de la charge de travail entre les professeurs au sein de mon département est équitable				
En accord	39,8	51,1	45,9	0,002**
En désaccord	60,2	48,9	54,1	
Le temps consacré au travail est tel qu'il me reste peu de temps pour ma vie personnelle				
Jamais	1,1	4,0	2,7	0,000***
Parfois	43,3	57,3	50,8	
Souvent	55,6	38,8	46,6	
J'ai une quantité excessive de travail à faire				
Jamais	0,9	2,7	1,9	0,000***
Parfois	35,3	52,3	44,5	
Souvent	63,8	44,9	53,7	
Je me sens stressé par mon travail				
Jamais	1,4	4,0	2,8	0,000***
Parfois	47,4	65,7	57,2	
Souvent	51,1	30,4	40,0	
Je me sens apprécié par mes collègues de travail				
Jamais	4,0	4,0	4,0	0,454
Parfois	52,3	56,8	54,7	
Souvent	43,7	39,3	41,3	
Je me sens apprécié par la direction de mon département				
Jamais	6,9	10,6	8,9	0,203
Parfois	53,6	52,1	52,8	
Souvent	39,5	37,3	38,3	
Je suis satisfait du salaire gagné actuellement				
Satisfait	73,3	73,4	73,4	0,971
Insatisfait	26,7	26,6	26,6	
Victime de violence ou de harcèlement au travail au cours des trois années précédant l'étude				
Oui	19,2	12,3	15,5	0,008**
Non	80,8	87,7	84,5	
Obtention d'un congé de maternité ou de paternité au cours des trois années précédant l'étude				
Oui	12,3	5,6	8,7	0,001**
Non	87,7	94,4	91,3	
Obtention d'un congé de maladie au cours des trois années précédant l'étude				
Oui	13,5	7,1	10,0	0,004**
Non	86,5	92,9	90,0	

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : 77,6 % des professeurs sondés occupent un poste permanent à temps complet, 22,4 % n'ont pas de poste permanent à temps complet. 71,3 % des femmes occupent un poste permanent à temps complet, 28,7 % n'ont pas de poste permanent à temps complet. 83,0 % des professeurs sondés occupent un poste permanent à temps complet, 17,0 % n'ont pas de poste permanent à temps complet.

MISE EN ÉVIDENCE DES INÉGALITÉS DE GENRE

En choisissant de définir la qualité de vie au travail sous l'angle des conditions d'emploi et du degré de satisfaction au travail [CLARK, 2005], les résultats de notre étude se sont attardés à décrire la perception des professeurs d'université à l'égard des principales caractéristiques associées à leur emploi (rémunération, stabilité de l'emploi, temps de travail), du contenu de chacune de leurs activités (enseignement, recherche et tâches administratives), de leurs conditions de travail et des principales valeurs qui donnent du sens à leur profession. Privilégiant une analyse reposant sur les rapports sociaux de sexe, nous nous intéressons à la manière dont s'institutionnalisent les discriminations à l'égard des femmes sur le marché du travail [WAJCMAN, 2003]. Pour ce faire, l'articulation recherchée entre la QVT et les inégalités professionnelles de genre s'est traduite par une comparaison entre le ressenti des femmes et celui des hommes dans les universités québécoises sur une série d'aspects liés aux conditions d'emploi et à la satisfaction au travail. Comme l'ont montré récemment d'autres auteurs [PIGEYRE et SABATIER, 2011 ; DRUCKER-GODARD, FOUQUE *et alii*, 2017 ; ZAVIDOVIQUE, BILLAUDEAU *et alii*, 2018], les données témoignent d'importantes inégalités de genre quant à la situation vécue dans le monde universitaire.

Il ressort de l'analyse cinq principaux constats. Premièrement, les professeurs d'université, tant les hommes que les femmes sont plus attachés aux valeurs intrinsèques du travail qu'aux valeurs extrinsèques. Si les femmes accordent plus d'importance aux possibilités de se réaliser, à l'aménagement de leur horaire de travail et aux bonnes relations avec les collègues, aucune différence de genre ne résulte des autres valeurs au travail analysées. La liberté universitaire est, tel que le souligne également [BOURGEAULT, 2003], une valeur fondamentale de la profession. D'après notre recherche, cette liberté individuelle, notamment pour établir le contenu de l'enseignement, est largement répandue au sein des universités québécoises sondées. Cet aspect positif du travail professoral est concordant avec les résultats d'autres études menées au Québec [DYKE et DESCHENAUX, 2008 ; LECLERC et BOURASSA, 2013] et en France [DRUCKER-GODARD, FOUQUE *et alii*, 2013]. Outre la liberté et l'autonomie professionnelle, les résultats mettent en évidence que ce sont les aspects intrinsèques du travail qui prévalent avant tout pour les professeurs d'université. Ils sont fiers d'exercer leur profession et les possibilités de se réaliser au travail leur tiennent à cœur. Contrairement à la croyance populaire, les aspects plus extrinsèques du travail (sécurité d'emploi, salaire), bien qu'importantes, ne sont pas jugées essentielles par un aussi grand nombre de professeurs. La plupart des professeurs d'université au Québec se disent satisfaits de leur salaire à l'inverse des résultats de l'étude menée au sein des universités françaises [DRUCKER-GODARD, FOUQUE *et alii*, 2013]. Ils détiennent aussi majoritairement un poste permanent à temps plein, ce qui leur procure déjà une plus grande sécurité d'emploi. Cependant, les résultats démontrent que les femmes, en étant en période probatoire, sont plus nombreuses à ne pas détenir un poste permanent. Tel que le mentionne DELAVALT, BOUKHOBZA et collaborateurs [2012], le corps professoral a longtemps regroupé un bastion d'hommes. Ces résultats laissent présager que les femmes sont actuellement davantage recrutées dans le monde universitaire que par le passé. Les programmes d'accès à l'égalité à l'emploi et à l'équité auxquels souscrivent les universités québécoises depuis plusieurs années semblent efficaces pour le recrutement des femmes et des membres des minorités.

Deuxièmement, même si de plus en plus de femmes accèdent aux postes de professeur d'université, la persistance d'un plafond de verre entrave leur progression de carrière.

Les études de DRUCKER-GODARD, FOUQUE et collaborateurs [2017] en France rapportent que les femmes perçoivent un sentiment d'injustice à l'égard, notamment, du système d'avancement dans la carrière. Le contexte reconfiguré où les universités sont de plus en plus fortement orientées vers la performance liée à la recherche [BONNEVILLE, 2014] défavorise particulièrement le cheminement de carrière des femmes. Les résultats montrent que les femmes des universités québécoises ont moins de publications dans les revues arbitrées que leurs collègues masculins. Ce résultat concorde avec l'étude de NAKHAIE [2002] menée dans les universités canadiennes. Elle explique que les femmes publient moins que leurs collègues masculins en raison de leur rang, moins avancé que celui des hommes, et de la filière professionnelle. D'après PIGEYRE et VALETTE [2004], les femmes qui prennent des congés de maternité sont aussi pénalisées par les délais de publications. Les hommes, quant à eux, se retrouvent en plus grand nombre titulaires des chaires de recherche, ce qui revêt un caractère de prestige moins accessible aux femmes. D'autres études moins récentes, comme celles de SCHNEIDER [1998], ont précédemment fait valoir que les femmes se consacraient davantage que les hommes aux activités administratives. Elles sont alors plus nombreuses à déplorer l'iniquité de la répartition des tâches administratives et plus globalement celle de la charge de travail entre les collègues. Ces constats sont préoccupants pour la situation des femmes, notamment en matière de promotion ou de progression, voire de choix de carrière. Si des barrières structurelles empêchent la pleine implication des femmes en recherche, il convient aussi de rappeler que le travail professoral est caractérisé par la diversification des tâches [HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018]. L'enseignement, la recherche et les tâches administratives sont au cœur de la fonction de professeur d'université. La tendance accrue de la valorisation d'une sphère d'activité, au détriment des autres, s'avère plus préjudiciable que favorable pour les professeurs d'université, particulièrement pour les femmes. Comme le disait BARNETT [1992] il y a déjà plusieurs années, l'enseignement et la recherche, deux activités de nature différente, exige des aptitudes spécifiques. Nous pourrions rajouter que la sphère administrative, elle aussi, requiert des compétences distinctes. Les travaux de DRUCKER-GODARD, FOUQUE et collaborateurs [2013] font ressortir que les activités pédagogiques représentent une source de satisfaction pour le corps professoral des universités françaises. La valorisation et la prise en compte de ces trois activités que sont l'enseignement, la recherche et les tâches administratives dans la progression de carrière seraient plus bénéfiques, en l'occurrence pour les femmes.

Troisièmement, la surcharge de travail vécue par les professeurs d'université affecte davantage les femmes. La surcharge de travail, déjà bien mise en évidence par plusieurs travaux [LECLERC et BOURASSA, 2013 ; LECLERC, BOURASSA, MACÉ, 2017], est au cœur des préoccupations actuelles des professeurs d'université. Cette quantité excessive de travail est particulièrement prégnante pour les femmes. Les résultats de notre étude mettent en évidence que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à se sentir dépassées par la charge de travail, tant celle liée à l'enseignement que celle liée à la recherche. Elles ressentent plus de pressions pour publier et pour effectuer des demandes de subventions. Elles sont aussi plus critiques que leurs collègues masculins à l'égard de la qualité de l'environnement de travail dans lequel elles enseignent, des exigences accrues des étudiants et de la diminution du soutien administratif. Les femmes universitaires relèvent que leur implication accrue dans les activités administratives nuit à leurs activités d'enseignement et de recherche. Or, tel qu'évoqué précédemment, les universités tendent à accorder la primauté aux activités de recherche [BONNEVILLE, 2014]. Non seulement la réalisation de tâches administratives

n'est pas suffisamment reconnue lors de la progression de carrière, mais elle engendre de surcroît un surplus de travail qui a davantage d'incidence sur les femmes que sur les hommes. L'augmentation des tâches administratives au cours des dernières années au sein de la profession universitaire, représentant un élément important d'insatisfaction au travail, nécessite une meilleure reconnaissance afin de mieux refléter la réalité du travail professoral d'aujourd'hui.

Quatrièmement, le temps consacré au travail est tel qu'il en reste peu pour la vie personnelle, une tendance relevée par davantage de femmes. Or, les charges de la vie familiale et domestique incombent encore de façon majoritaire aux femmes [DAUNE-RICHARD, 1999 ; TREMBLAY et D'AMOURS, 2016]. Les résultats de la recherche indiquent que les femmes sont plus nombreuses à prendre un congé de maternité par rapport au congé de paternité des hommes, à s'occuper seules de leurs obligations familiales ou à prendre soin d'un adulte. Malgré les avancées des dernières années, plus de femmes que d'hommes continuent à assumer leur rôle de parents mais aussi, de plus en plus, celui de proches aidants [KEMPENEERS, VAN PEVENAGE, DANDURAND, 2018 ; LE PAPE, TENRET *et alii*, 2018]. L'empiètement de la sphère professionnelle sur la vie personnelle est alors d'autant plus préjudiciable pour les femmes. Plus encore, le conflit entre la sphère professionnelle et la sphère privée est pernicieuse et mériterait d'être mieux prise en compte par les instances universitaires. Les femmes se retrouvent doublement pénalisées, se disant à la fois plus surchargées au travail que leurs homologues masculins et plus investies dans la sphère personnelle. Il n'est guère étonnant de constater que l'aménagement des horaires de travail est une valeur essentielle encore plus importante pour les femmes que pour les hommes. Outre la flexibilité des horaires et la présence de garderies dans certaines universités, les mesures concrètes de conciliation entre la vie professionnelle et la vie privée sont encore peu nombreuses.

Finalement, dans la lignée des travaux de SLISKOVIC et SERSIC [2011], plus de femmes que d'hommes se sentent stressées et épuisées par leur travail professoral. Selon certaines études récentes [CATANO, LORI *et alii*, 2010 ; LECLERC et BOURASSA, 2013 ; BONNEVILLE, 2014 ; HECHICHE-SALAH, GARA-BACH OUERDIAN *et alii*, 2018], la surcharge de travail, la pression liée aux publications et aux demandes de subvention, l'empiètement de la vie professionnelle sur la vie personnelle sont des facteurs de stress et de détresse psychologique pour les professeurs d'université. Nos résultats font valoir que le stress ressenti par les femmes, découlant entre autres de leur surcharge de travail et du double investissement dans la sphère professionnelle et la vie personnelle, est particulièrement préoccupant. Les contraintes vécues par les femmes sont d'autant plus fortes qu'il ressort aussi de notre analyse que les femmes universitaires sont plus souvent victimes de violence ou de harcèlement au travail que les hommes. Ces pressions pourraient sans doute expliquer le recours plus élevé aux congés de maladie que l'on observe chez les femmes. Si les difficultés relevées dans cet article concernent les femmes et les hommes, il n'en demeure pas moins qu'elles sont encore plus importantes pour les femmes. À l'instar des travaux féministes, l'ensemble de ces données sur la QVT sous l'angle des conditions d'emploi et de la satisfaction au travail confirment la présence d'importantes inégalités de genre quant à la situation vécue dans le monde universitaire au sein duquel les femmes demeurent les grandes perdantes.

CONCLUSION

Appuyé par les travaux féministes et ceux portant sur la QVT, cet article avait pour objectif de comparer le ressenti des hommes et des femmes occupant un poste de professeur d'université au Québec à l'égard des conditions d'emploi et de la satisfaction au travail et de cerner les spécificités vécues par les femmes. Partant du point de vue de 756 professeurs d'université, dont 349 femmes et 407 hommes, nous avons mis en lumière plusieurs exigences et contraintes accrues auxquelles doivent faire face de plus en plus les professeurs d'université dans un contexte marqué par de profondes mutations. La lourdeur des tâches administratives, la surcharge de travail, les pressions sur la performance liée à la recherche sont largement présentes dans les milieux universitaires québécois. Si les conditions s'avèrent de plus en plus difficiles tant pour les hommes que pour les femmes, il en ressort d'importantes différences de perception selon le genre quant à la situation vécue dans le monde universitaire. Bien que les hommes et les femmes s'accordent de façon générale sur le sens qu'ils donnent à leur travail et apprécient leur autonomie et la liberté universitaire, un fort constat d'inégalités de genre se dégage des résultats. Les pressions ressenties pour publier et pour effectuer des demandes de subvention, la surcharge de travail, l'ampleur des tâches administratives, la violence et le harcèlement dans leur milieu de travail, le stress et le manque de temps pour la vie personnelle sont autant de réalités qui affectent davantage les femmes au cours de leur carrière universitaire.

Cette étude comporte certaines limites qui constituent autant de pistes de recherches futures. Tout d'abord, considérant que les transformations de l'institution universitaire sont actuellement en cours, notre recherche ne peut saisir entièrement toute la complexité des conséquences de ces mutations sur la qualité de vie au travail des professeurs d'université. L'évolution constante du contexte universitaire nécessite d'autres études à moyen et à plus long terme, voire des études longitudinales. Une autre limite a trait à considérer les professeurs d'université sans égard à leur discipline ou filière. Or, la féminisation du corps professoral est concentrée dans certaines disciplines et absente dans d'autres. Il serait judicieux de recueillir le ressenti des professeurs d'université, en l'occurrence celui des femmes, selon les disciplines. En somme, si la contribution ne prétend pas à la généralisation des résultats au-delà de l'enquête réalisée auprès des professeurs de 14 universités québécoises, il n'en demeure pas moins que les multiples biais discriminatoires qui y sont rapportés soulèvent toute l'importance de la prise en compte des rapports sociaux de sexe lors des futures recherches sur le monde universitaire.

▣ BIBLIOGRAPHIE

ADLER N., IZRAELI D., 1994, *Competitive Frontiers, Women Managers in a Global Economy*, Cambridge, Mass, Blackwell.

ANACT, 2016, *Dix questions sur la qualité de vie au travail*, Aract, www.anact.fr/10-questions-sur-la-qualite-de-vie-au-travail

AMIGUES R., 2009, « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les Sciences de l'éducation*, vol. 42, n° 2, p. 11-25.

BAILEY J., PEETZ D., STRACHAN G., WHITEHOUSE G., BROADBENT K., 2016, "Academic pay loadings and gender in Australian universities", *Journal of Industrial Relations*, vol. 58, n° 5, p. 647-668.

BARNETT R., 1992, "Linking teaching and research", *Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 6, p. 619-636.

BECKER G. S., 1985, "Human Capital, Effort, and the Sexual Division of Labor", *Journal of Labor Economics*, vol. 3, n° 1, p. 33-58.

BENSCHOP Y., BROUNS M., 2003, "Crumbling Ivory Towers: Academic Organizing and its Gender Effects", *Gender, Work & Organization*, vol. 10, n° 2, p. 194-212.

BERTRAND D., FOUCHER R., 2003, « Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développement souhaités », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, p. 353-374.

BONNEVILLE L., 2014, « Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne », *Questions de communication*, vol. 26, p. 197-218.

BOURGEAULT G., 2003, « L'université aujourd'hui, comme hier ? Le regard d'Emmanuel Kant sur l'université... 200 ans plus tard », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, p. 237-252.

CARLSON, H. C., 1980, "A Model of Quality of Work Life as a Developmental Process", in BRUKE W. W. (ed.), *Trends and issues in OD: Current theory and practice*, San Diego, Ca, University Associates, p. 83-123.

CATANO V., LORI F., HAINES T., KIRPALANI H., SHANNON H., STRINGER B., LOZANSKI L., 2010, "Occupational stress in Canadian universities: A national survey", *International Journal of Stress Management*, vol. 17, n° 3, p. 232-258.

CHARRON H., 2003, « Un parcours inachevé ! Les femmes à l'Université », *Cap-aux-Diamants*, vol. 72, p. 62-66.

CLARK A. E., 2005, "Your Money or Your Life: Changing Job Quality in OECD Countries", *British Journal of Industrial Relations*, vol. 43, n° 3, p. 377-400.

CLOUTIER L., 2010, *L'évolution de la qualité de l'emploi des femmes et des hommes au Québec entre 1997 et 2007 : l'ascenseur de la scolarisation et le fardeau des responsabilités familiales*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/.../6/Cloutier_Luc_2010_these.pdf

CLOUTIER L., BERNARD P., TREMBLAY D.-G., 2011, « Activité professionnelle et responsabilités familiales : les mères sont-elles encore perdantes dans leur qualité d'emploi ? », *Relations industrielles*, vol. 66, n° 2, p. 256-278.

Commission européenne, 2002, *L'emploi en Europe 2002, évolution récente et perspectives*, Emploi et affaires sociales, Luxembourg, Commission européenne.

COCKBURN C., 1991, *In the Way of the Women: Men's Resistance to Sex Equality in Organizations*, Londres, Macmillan.

DARBUS F., JEDLICKI F., 2014, « Folle rationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche », *Savoir/Agir*, vol. 3, n° 29, p. 25-34.

DAUNE-RICHARD A.-M., 1999, « La notion de référentiel appliquée à la garde des jeunes enfants : une comparaison France-Suède », *Recherches et Prévisions*, vol. 56, Paris, CNAF.

DAVOINE L., ERHEL C., GUERGOAT-LARIVIÈRE M., 2008, "Monitoring quality in work: European Employment Strategy indicators and beyond", *International Labour Review*, vol. 147, n° 2-3, 163-198.

DELAVALT H., BOUKHOBZA N., HERMANN C., KONRAD C., 2002, *Les enseignantes-chercheuses à l'université : demain la parité ?*, Paris, L'Harmattan.

DUPUIS G., MARTEL J.-P., VOIROL C., BIBEAU L., HÉBERT-BONNEVILLE N., 2010, *La qualité de vie au travail, bilan des connaissances*, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales, Montréal, Qc, CLIPP.

DRUCKER-GODARD C., FOUQUE T., GOLLETTY M., LE FLANCHEC A., 2013, « Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs », *Gestion et management public*, vol. 1, n° 2, p. 4-22.

DRUCKER-GODARD C., FOUQUE T., GOLLETTY M., LE FLANCHEC A., 2017, « Enseignant-chercheur au féminin : La place des femmes dans les universités », *Recherches en sciences de gestion*, n° 118, p. 125-145.

DYKE N., DESCHENAUX F., 2008, *Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions*, Montréal, Qc, Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université.

FAURE S., SOULIÉ C., 2006, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 164, n° 4, p. 61-74.

GAGNON M., 2013, « Le travail professoral à l'ère du capitalisme universitaire », in LAPOINTE P.-A. (dir.), *La qualité du travail et de l'emploi au Québec, Données empiriques et cadres conceptuels*, Sainte-Foy, PUL, p. 171-189.

HANDEL M. J., 2005, "Trends in Perceived Job Quality, 1989 to 1998", *Work and Occupations*, vol. 32, n° 1, p. 66-94.

HECHICHE-SALAH, L., GARA-BACH OUERDIAN E., YAHMADI T., BEN OTHMAN S., 2018, « Quand le stress professionnel dégénère en souffrance au travail : cas des enseignants-chercheurs tunisiens », *@GRH*, n° 27, p. 57-82.

Institut syndical européen, 2008, *Putting a number on job quality? Constructing a European Job Quality Index*, Research, Education and Health and Safety (ETUI-REHS), etui.org/fr/Publications2/Working-Papers/Putting-a-number-on-job-quality

JEBLI F., TREMBLAY D.-G., 2016, « La QVT au travail : enjeux, attentes et réalités organisationnelles », *Revue des conditions de travail*, n° 3, p. 33-42.

KARASEK R., THERORELL T., 1990, *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*, New York, Basic Books.

KEMPENEERS M., VAN PEVENAGE I., DANDURAND R. B., 2018, « Les solidarités familiales sous l'angle du travail : un siècle au Québec », *Nouvelles questions féministes*, vol. 37, n° 1, p. 14-30.

LATOUR E., LEFEUVRE N., 2006, « Les carrières universitaires françaises à l'épreuve du genre », in OLLAGNIER E., SOLAR C. (dir.), *Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan, p. 159-184.

LAUFER J., 2014, *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*, La Découverte, coll. « Repères Sociologie », Paris.

LE CAPITAINÉ C., 2011, « Nouvelles identités professionnelles des femmes et syndicalisme : une possible compatibilité? », *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 66, n° 1, p. 98-121.

LE CAPITAINÉ C., GRENIER J.-N., HANIN F., 2013, « La professionnalisation est-elle garante de la qualité de l'emploi et de la qualité du travail : Le cas du secteur de la santé au Québec », in LAPOINTE P.-A. (dir.), *La qualité du travail et de l'emploi au Québec*, Sainte-Foy, PUL, p. 131-170.

LE PAPE M.-C., TENRET E., VÉRON B., PIETROPAOLI K., DURU-BELLAT, M., 2018, « Ce sont ceux qui en parlent le plus qui en font le moins. Pratiques et normes de solidarité familiale chez les femmes et les hommes dans la France contemporaine », *Nouvelles questions féministes*, vol. 37, n° 1, p. 31-51.

LECLERC C., BOURASSA B., 2013, *Travail professoral et santé psychologique : sens et dérives*, Québec, CRIEVAT.

LECLERC C., BOURASSA B., MACÉ C., 2017, « Dérive de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 19, n° 2, p. 31-51.

LESSARD M., 2007, « Chapitre 11, La valorisation de l'enseignement universitaire », in LANGEVIN L. (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*, Montréal, Presses Universitaires du Québec, p. 233-250.

LOWE G., 2007, *21st Century Job Quality: Achieving What Canadians Want*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

MARTEL J.-P., DUPUIS G., 2006, "Quality of work life: theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument", *Social Indicators Research*, vol. 77, p. 333-368.

NAKHAIE M. R., 2002, "Gender Differences in Publication among University Professors in Canada", *Canadian Review of Sociology*, vol. 39, n° 2, p. 151-179.

MILLET C., OGET D., SONNTAG M., 2016, « Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier? », *Revue Phronesis*, vol. 4, n° 4, p. 56-63.

NADLER D. A., LAWLER E. E., 1983, "Quality of work life: Perceptions and direction", *Organizational Dynamics*, vol. 11, n° 3, p. 20-30.

PASTRÉ P., 2007, « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, vol. 56, p. 81-93.

PIGEYRE F., SABATIER M., 2011, « Les carrières des femmes à l'université : une synthèse de résultats de recherche dans trois disciplines », *Politiques et management public*, vol. 28, n° 2.

PIGEYRE F., VALETTE A., 2004, « Les carrières des femmes à l'université : les palmes de verre du cocotier », *Revue Française de Gestion*, vol. 151, p. 173-189.

RESKIN B. F., MCBRIER D. B., 2000, "Why Not Ascription? Organizations' Employment of Male and Female Managers", *American Sociological Review*, vol. 65, n° 2, p. 210-233.

ROUSSEL P., 1996, *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*, Paris, Economica.

SCHNEIDER A., 1998, "Why don't women publish as much as men?", *Chronicle of Higher Education*, vol. 45, p. 14-16.

SIRGY M. J., EFRATY D., SIEGEL P., DONG-JIN L., 2001, "A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories", *Social Indicators Research*, vol. 55, p. 241-302.

SLISKOVIC A., SERSIC D., 2011, "Work Stress Among University Teachers: Gender and Position Differences", *The Journal of Institute for Medical Research and Occupational Health*, vol. 62, n° 4, p. 299-308.

TAVANI J. L., LO MONACO G., HOFFMANN-HERVÉ L., BOTELLA M., COLLANGE J., 2014, « La qualité de vie au travail : objectif à poursuivre ou concept à évaluer ? », *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, vol. 75, n° 2, p. 160-170.

TREMBLAY D.-G., D'AMOURS L., 2016, « Conciliation travail-famille, encore et toujours un défi », *Gestion*, vol. 41, n° 1, p. 22-25.

VORLEY T., NELLES, J., 2008, « (Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la "Troisième mission" », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 20, n° 3, p. 145-165.

WAGENAAR A. F., KOMPIER M. A., HOUTMAN I. L., VAN DEN BOSSCHE S., SMULDERS P. TARIS T. W., 2012, "Can labour contract differences in health and work-related attitudes be explained by quality of working life and job insecurity?", *International Archives of Occupational and Environmental Health*, vol. 85, n° 7, p. 763-773.

WAJCMAN, J., 2003, « Le genre au travail », in LAUFER J. (dir.), *Le travail du genre*, La Découverte, coll. « Recherches », p. 151-162.

WALKER J., 2009, "Time as the Fourth Dimension in the Globalisation of Higher Education", *The Journal of Higher Education*, vol. 80, n° 5, p. 483-509.

WESTWOOD S., 1984, *All Day, every Day: Factory and Family in the Making of Women's Lives*, London, Pluto.

YOUNG M., 2010, "Gender Differences in Precarious Work Settings", *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 65, n° 1, p. 74-97.

ZAVIDOVIQUE L., BILLAUDEAU N., GILBERT F., VERCAMBRE-JACQUOT M.-N., 2018, « Conditions d'exercice et bien-être au travail des enseignants : Quelles différences hommes-femmes? », *Education & Formations*, n° 96, p. 233-250.

COMITÉ DE LECTURE

2018

Les personnalités ci-dessous ont expertisé les articles parus en 2018 de la revue *Éducation & formations*. Les affiliations institutionnelles indiquées sont les leurs au moment de la réalisation des expertises.

Catherine Agulhon	Université Paris Descartes
Yaëlle Amsellem-Mainguy	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
Pierre Bataille	Université libre de Bruxelles, Belgique
Catherine Bédoué	Toulouse School of Management Research
Élodie Bellarbre	Conseil national d'évaluation du système scolaire
Élise Brunel	MESRI, Département des stratégies de ressources humaines, de la parité et lutte contre les discriminations
Vivianne Bouysse	MENJ, Inspection générale l'éducation nationale
Danielle Boyer	Caisse nationale des allocations familiales
Martine Caraglio	MENJ, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
Frédéric Charles	Université Picardie Jules-Verne
Olivier Cosnefroy	MENJ, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Sigolène Couchot-Schiex	Université Paris-Est Créteil
Sandrine Dauphin	Institut national d'études démographiques
Philippe Dessus	Université Grenoble Alpes
Dominique Epiphane	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
Géraldine Farges	Université de Bourgogne Franche-Comté
Anne Halté	Université de Lorraine
Arthur Heim	France Stratégie et Caisse nationale des allocations familiales
Yvonne Guichard-Claudic	Université de Bretagne Occidentale
Louis-Pascal Jacquemond	IEP Sciences Po Paris
Annette Jarlégan	Université de Lorraine
Nadia Lamamra	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne, Suisse
Séverine Lemièrre	IUT Paris Descartes
Mônica Macedo-Rouet	Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis
Dominique Maillard	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
Christine Maintier	Université de Tours
Diane Marcotte	Université du Québec à Montréal, Canada
Catherine Marry	ENS Paris, Centre Maurice Halbwachs

Christophe Marsollier	MENJ, Inspection générale l'éducation nationale
Olivier Martin	Université Paris Descartes
Antoine Math	Institut de recherches économiques et sociales
Dominique Meurs	Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Institut national d'études démographiques
Yoan Mieyaa	Université de Toulouse II - Jean-Jaurès
Olivier Monso	MENJ, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Doriane Montmasson	Université Paris Descartes
Fabrice Murat	MENJ, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Romuald Normand	Université de Strasbourg
Véronique Poutrain	Aix-Marseille Université
Christophe Régina	Université de Limoges
Fanny Renard	Université de Poitiers
Bénédicte Robert	Commission européenne, DG Éducation et Culture
Carole Sénéchal	Université d'Ottawa, Canada
Carole Sève	MENJ, Inspection générale l'éducation nationale
Sabrina	
Sinigaglia-Amadio	Université de Lorraine
Manuel Tostain	Université de Caen-Normandie
Boubou Traoré	MENJ, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Clémentine	
Van Effenterre	PSE-École d'économie de Paris

LIGNE ÉDITORIALE

La revue *Éducation & formations* est une publication institutionnelle à caractère scientifique, éditée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ-DEPP). Cette revue est destinée à tous les acteurs du système éducatif, de l'évaluation et de la statistique publique. Elle accueille des études originales – résultats d'enquêtes ou d'évaluations, recherches méthodologiques en sciences sociales, méthodes d'analyse de la statistique publique – dans le champ de l'éducation et notamment issues des sciences de l'éducation, de la psychométrie, de la sociologie, des sciences politiques, de l'économie. La revue *Éducation & formations* a pour objectifs d'informer toute personne intéressée par le champ de l'éducation et d'alimenter le débat public. Le lecteur y trouvera des analyses et des réflexions concernant le système éducatif, les enseignants et les personnels de l'éducation, les moyens et les coûts de l'éducation, l'insertion professionnelle, l'éducation et la société, propres à faciliter la connaissance et la compréhension du système éducatif et de son évolution au travers d'évaluations des réformes qui le modèlent, et des comparaisons internationales.

Les auteurs sont les chargés d'études de la DEPP et des services statistiques académiques, mais aussi des experts et des chercheurs, nationaux ou internationaux, des domaines disciplinaires couverts par cette publication, qui analysent et commentent les données de la statistique publique ou les résultats de leurs travaux.

La revue *Éducation & formations* construit ses numéros sur la base de sollicitations qu'elle adresse aux auteurs. Elle publie également des articles qui lui sont soumis spontanément, après avis d'un comité d'experts. Les articles pourront être regroupés le cas échéant autour d'un thème fédérateur, au sein d'un dossier ou d'un numéro thématique. Les articles pourront être soumis sous différents formats en fonction de leurs objectifs et du public visé. Il pourra s'agir d'articles longs ou courts, de notes méthodologiques, de notes de cadrage, qui pourront s'articuler selon des rubriques et/ou dans un dossier thématique. Il convient que les auteurs se réfèrent et respectent les consignes aux auteurs.

Pour toute information : education.formations@education.gouv.fr



LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

par téléphone au : 01 55 55 73 58,
les **lundis, mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2018) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.

- 📄 *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
- 📄 *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
- 📅 Nouvelles éditions annuelles.
- 📖 Ouvrages brochés, 80 pages.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2018) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📄 *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
- 📅 Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage relié, 390 pages.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2018)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📅 Actualisation annuelle.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📖 Ouvrage relié, 80 pages.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.

- 📄 *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📅 Revue scientifique, trois numéros par an.



BILAN SOCIAL (2017-2018) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

- 📅 Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 204 pages.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2019)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📅 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2017) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

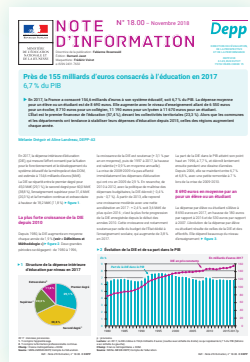
↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📅 Nouvelle édition trisannuelle.
 📖 Ouvrage broché, 144 pages.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↘ *Feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.
 📅 40 à 50 notes par an.



ATLAS DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📖 Ouvrage broché, 160 pages.

RESTEZ INFORMÉ




Restez informé sur : www.education.gouv.fr/statistiques

- ✓ Consultez l'actualité des publications statistiques
- ✓ Abonnez-vous à la liste d'information pour recevoir les avis de parution

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 98 - déc. 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 3* (978-2-11-152669-3)
- n° 97 - sept. 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 2* (978-2-11-152665-5)
- n° 96 - mars 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif* (978-2-11-152396-8)
- n° 95 - déc. 2017 *Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif* (978-2-11-152390-6)
- n° 94 - sept. 2017 *Mathématiques : clefs de lecture des résultats TIMSS 2015* (978-2-11-151755-4)
- n° 93 - mai 2017 *Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail* (978-2-11-151750-9)
- n° 92 - déc. 2016 *Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail* (978-2-11-151367-9)
- n° 91 - sept. 2016 *Massification scolaire et mixité sociale* (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 *Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...* (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 *Climat scolaire et bien-être à l'école* (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* (978-2-11-138951-9)
- n° 85 - nov. 2014 *Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements* (978-2-11-138625-9)
- n° 84 - déc. 2013 *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* (978-2-11-099371-7)
- n° 83 - juin 2013 *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire* (978-2-11-099380-9)
- n° 82 - déc. 2012 *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire* (978-2-11-099380-0)
- n° 81 - mars 2012 *Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation* (978-2-11-099366-3)
- n° 80 - déc. 2011 *Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité* (978-2-11-097816-5)

Ces numéros sont disponibles en téléchargement sur
www.education.gouv.fr/statistiques



Achevé d'imprimer en juillet 2019
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 99

**L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS,
ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF**
Volume 4 – suite des n° 96, 97 et 98

**Penser l'égalité dans les représentations du métier
de professeur d'EPS**

Enjeux méthodologiques et critiques

Loïc Szerdahelyi, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo

Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons

À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil
Sigolène Couchot-Schiex

Au collège et au lycée, des élèves, des adultes et des jeux

Annie Léchenet, Patricia Mercader

Le poids du genre dans l'expérience étudiante et l'accès à l'emploi

L'exemple des sortants de l'université de Strasbourg

Vanessa Boléguin, Stéphane Guillon, Jérémy Picot

Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire

Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement

Emma Guillet-Descas, Vanessa Lentillon-Kaestner

**Le ressenti du corps professoral des universités québécoises
à l'égard de leur qualité de vie au travail**

Quelles différences entre les hommes et les femmes ?

Catherine Le Capitaine, Mélanie Gagnon

IMPRIM'VERT®


↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr
ISSN 0294-0868
ISBN 978-2-11-155472-6



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance

