

De ce fait, si la dimension administrative est importante d'après les chefs d'établissement, professeurs et CPE, la dimension affective et relationnelle devient une variable importante lors de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou lors de la gestion d'élèves violents ou décrocheurs (Blaya, 2010), en particulier pour les CPE femmes. La CPE joue ainsi un rôle médiateur entre les acteurs en adoptant une relation d'aide fondée sur leurs connaissances des élèves et les rapports interpersonnels. Il y aurait un effet de genre sur les phénomènes éducatifs (Jarlégan, 2009), ici sur la construction de la vie scolaire, entraînant un nouveau rapport aux professeurs et aux élèves, et au-delà un enrichissement professionnel, notamment chez les femmes.

4. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

S'il semble exister une certaine unité dans la description du métier de CPE, les différences repérées peuvent s'expliquer par le résultat d'une construction sociale, en l'occurrence une relation d'opposition ou de complémentarité dans les rapports socioprofessionnels (Bérini *et al.*, 2008). Pour conduire le changement, deux questions sont à anticiper : qu'ai-je à perdre ou à gagner ? Comment passer d'une situation d'équilibre à une autre en sachant gérer les phases de transitions et d'incertitude ? Ces questionnements vont conduire les acteurs à faire face à des défis pour orienter le changement et construire une vision partagée de la politique scolaire. Dans ce cas-là, les femmes vont devoir développer des stratégies dans cette vie scolaire en mutation.

Ainsi, nous avons rencontré des CPE femmes qui, sous le poids des attentes du chef d'établissement, font preuve de docilité et refusent toute forme de compétition. Elles font « le choix d'être dominées » (Baudelot et Establet, 1992) opèrent une autosélection ou s'éliminent de certaines tâches, dans le respect d'une socialisation professionnelle genrée.

La vie scolaire ne pourra évoluer qu'en interaction avec son écosystème, en valorisant notamment des actions partenariales entre les membres de la communauté scolaire ; elle ne doit pas prendre en compte uniquement l'individu, mais l'école avec les groupes sociaux qui la composent. Selon Barthélémy (2005), il est important de définir les rôles de chacun des acteurs, leurs relations et des objectifs précis afin d'assurer la reconnaissance de tous. Ceci suppose de mettre en place des activités transversales menées collectivement et prenant en compte le repérage et le développement de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être), le partage des savoirs et les modes de coopération.

13

CHAPITRE

La féminisation des enseignants-chercheurs en France : entre conformité et transgression du genre

Nicky Le Feuvre

1. Une féminisation progressive, mais inégale de l'enseignement supérieur et de la recherche
2. Une pluralité d'approches théoriques pour appréhender la place des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche
3. La pluralité des expériences féminines du monde académique
4. Conclusion : décrypter les continuités et des changements en cours au sein de l'enseignement supérieur et la recherche

Annexe

Le mouvement de féminisation des métiers qualifiés que l'on peut constater dans la plupart des pays occidentaux touche également l'enseignement supérieur et la recherche, qui représente partout dans le monde le dernier « bastion masculin » du système éducatif (Caprile *et al.*, 2011 ; Commission européenne, 2015 ; Fassa et Kradolfer, 2010 ; Meulders *et al.*, 2010, 2012 ; Ollagnier et Solar, 2006 ; Siemienska et Zimmer, 2007 ; Yu et Shauman, 2004). Cependant, le processus de féminisation ne se manifeste pas à l'identique dans tous les contextes nationaux ni dans tous les champs disciplinaires ni à tous les échelons de la hiérarchie professionnelle. C'est bien la variabilité qui caractérise ce processus – marqué simultanément par des avancées, des stagnations et des régressions en matière d'accès des femmes aux fonctions académiques – qui constitue le défi majeur pour l'analyse sociologique de ce phénomène à l'aube du vingt et unième siècle.

Au cours des dernières années, l'unité de ce champ d'investigation a été renforcée par l'élaboration d'une série de catégories, destinées à rendre compte tantôt de la ségrégation horizontale du monde académique (entre domaines disciplinaires), tantôt de la ségrégation verticale, caractérisée par la sous-représentation des femmes aux niveaux les plus prestigieux de la hiérarchie académique. C'est ainsi que les notions aussi imagées que « plancher collant », « tuyau percé » ou « plafond de verre » se sont imposées à l'imaginaire collectif et dans les discours politiques. Plus largement, la vulgarisation de ces outils analytiques a indéniablement fait avancer les connaissances et a permis une certaine prise de conscience des difficultés particulières rencontrées par les femmes au sein du monde académique (Delavault *et al.*, 2002). Elle a facilité l'inscription de la question de la parité scientifique à l'ordre du jour du débat démocratique, puis elle a alimenté la mise en oeuvre d'une palette assez large de mesures politiques visant à promouvoir l'égalité des sexes au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESR, 2014 ; MENESR, 2015b ; CNRS, 2013). Néanmoins, ces notions quelque peu uniformisantes semblent aujourd'hui avoir atteint leurs limites heuristiques. Élaborées pour rendre compte des expériences assez généralisées d'exclusion des femmes du monde académique à un moment historique donné, de telles catégories peinent à éclairer les évolutions contemporaines – nettement plus contrastées – en la matière.

Le présent chapitre vise donc à synthétiser l'état des connaissances quant à la situation des femmes dans l'enseignement supérieur et de la recherche, principalement dans le contexte français. Après avoir brossé un tableau général du processus de féminisation en cours, nous présenterons brièvement les principales problématiques sociologiques à disposition pour appréhender ce phénomène. Dans un troisième temps, nous mobiliserons quelques données sur la situation française actuelle, afin d'illustrer les défis posés par les changements et continuités actuellement observables dans différents contextes disciplinaires et institutionnels du monde académique. Il s'agira alors de pointer les résultats quelque peu contradictoires qui découlent des dernières recherches menées sur ce thème, en France ou ailleurs.

1. UNE FÉMINISATION PROGRESSIVE, MAIS INÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

En France, comme dans la plupart des pays européens, le taux de féminisation des métiers de production et de transmission de connaissances scientifiques ne cesse de croître depuis une trentaine d'années. D'après la dernière livraison des *SHE Figures* (Commission européenne, 2015), près de la moitié des doctorats (47 %) obtenus en Europe sont désormais attribués aux femmes (Lefresne, 2014) et celles-ci occupent un tiers (33 %) des emplois de recherche et développement, tous secteurs confondus¹. Toutefois, le taux de féminisation des emplois de recherche est globalement deux fois plus élevé dans le secteur public que dans le secteur privé (40 % versus 19 % en moyenne en Europe).

La féminisation de l'emploi scientifique est à mettre en rapport avec la « démocratisation » de l'accès aux études supérieures et avec la transformation progressive des sociétés industrielles en « économies de la connaissance » (Enders et de Weert, 2009). Le contexte sociodémographique des métiers scientifiques est important à rappeler. Il signifie que les femmes qui s'orientent aujourd'hui vers le monde académique ne se substituent nullement aux hommes des générations précédentes ; il n'y a pas de « fuite des hommes » en parallèle de l'arrivée des femmes. En réalité, l'emploi scientifique occupe toujours une place plus importante au sein de la population active masculine que chez les femmes. Au sein de l'Union européenne, les emplois de recherche et développement (chercheur.e.s et ingénieur.e.s) occupent 3,65 % de la population active masculine, mais seulement 1,4 % des femmes en emploi. En France, ce sont 4,28 % des hommes actifs qui sont employés dans ce secteur, contre seulement 1,52 % des femmes actives (Commission européenne, 2015). Autrement dit, la France compte actuellement six chercheuses pour mille femmes actives, contre seize chercheurs pour mille hommes actifs (Le Ru et Perrain, 2013). Entre 2007 et 2010, la part de femmes parmi les chercheur.e.s a même légèrement diminué (-1,6 %), malgré une augmentation nette du nombre total d'emplois dans ce secteur en France. D'après Nicolas Le Ru et Laurent Perrain, cette déperdition est imputable à la combinaison d'un effet de structure (une évolution plus favorable de l'emploi dans les secteurs de recherche les moins féminisés, notamment dans les entreprises privées) et d'un effet d'intensité, marqué par une baisse de la proportion de femmes au sein des équipes de recherche dans certains secteurs économiques, auparavant plus féminisés (Le Ru et Perrain, 2013, p. 2).

1. Dans les entreprises privées, l'administration publique ou l'enseignement supérieur et la recherche.

Le processus de féminisation de l'emploi scientifique n'a donc rien d'uniforme. Il relève d'une combinaison complexe de facteurs individuels, sectoriels et sociétaux, et il est potentiellement réversible dans le temps.

Si les premières recherches menées sur la féminisation du monde académique ont surtout insisté sur les phénomènes d'exclusion et de marginalisation des femmes (mères) à l'égard de la production et la transmission des connaissances (Mosconi, 1994 ; Wennerås et Wold, 1997 ; Le Feuvre *et al.*, 1999), l'objet des travaux s'est depuis largement diversifié. C'est l'observation d'une « féminisation irrégulière et inaboutie du monde académique » (Marry et Jonas, 2005) qui concentre aujourd'hui la plupart des efforts d'analyse et de compréhension. Le processus de féminisation est irrégulier parce que les femmes n'ont pas investi tous les domaines disciplinaires du monde académique ; elles sont encore peu représentées dans les Sciences et techniques, alors qu'elles ont réalisé des percées spectaculaires dans d'autres domaines, sans que ces évolutions ne recoupent nécessairement la distinction souvent opérée spontanément entre les sciences dites « dures » ou « fondamentales » et les autres domaines disciplinaires, pensés spontanément comme étant plus « féminins » (Lettres et Sciences humaines et sociales, par exemple). Le processus de féminisation est inachevé parce que les femmes accèdent encore peu au sommet des carrières académiques. Toutefois, leur présence parmi les postes professoraux est extrêmement variable d'une filière à une autre et ne semble pas être directement déterminée par leur part des postes intermédiaires du monde universitaire.

Nous avons donc affaire aujourd'hui à un domaine de recherche qui s'intéresse simultanément aux facteurs qui influencent, en amont, l'orientation des femmes (et des hommes) vers les carrières scientifiques et qui cherchent à mieux saisir, en aval, les caractéristiques des parcours professionnels sexués qui se déroulent au sein du monde académique, en portant une attention particulière aux mécanismes de recrutement, promotion et rétention des enseignant.e.s-chercheur.e.s (Latour et Le Feuvre, 2006 ; Le Feuvre et Latour, 2007 ; Musselin et Pigéyre, 2008 ; Backouche *et al.*, 2009).

2. UNE PLURALITÉ D'APPROCHES THÉORIQUES POUR APPRÉHENDER LA PLACE DES FEMMES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

Au risque de simplifier à outrance, il est possible de mettre en évidence au moins trois perspectives analytiques distinctes dans la littérature spécialisée en « femmes et sciences », même si ces approches ne sont pas nécessairement mobilisées de manière exclusive (Caprile *et al.*, 2011). Les recherches menées sur ce thème se différencient par des définitions spécifiques de ce qui « fait problème » pour les femmes dans le monde académique (Garforth et Kerr, 2009 ; Le Feuvre, 2010). De ce fait, elles débouchent sur

des recommandations radicalement contrastées en matière de politiques de promotion de l'égalité (Le Feuvre, 2013).

Un premier **ensemble de travaux** met l'accent sur les particularités des femmes (ce qu'**elles sont**). Ces approches insistent sur l'effet potentiellement négatif des **socialisations sexuées**, notamment sur l'ambition et la confiance en soi des enseignantes-chercheuses. Un deuxième groupe de travaux insiste sur les facteurs de type « sociétal » qui pèseraient sur les carrières académiques des femmes et entraveraient leur avancement vers les échelons de la hiérarchie académique. Ici, on trouve l'idée que les femmes sont « **empêchées** » d'**investir pleinement** dans la carrière académique par une **série d'injonctions normatives et de conditions objectives de vie**, dont leur **assignation prioritaire aux activités de care**, et leur surinvestissement domestique. Cette deuxième perspective met donc l'accent plutôt sur ce que les femmes **font** (ou ne font pas, justement en raison de ces « handicaps ») comme principale piste explicative de leurs retards (relatifs) de carrière.

Comme nous avons pu l'analyser par ailleurs (Le Feuvre, 2013), ces deux premières approches explicatives des difficultés de carrière des femmes universitaires ont le désavantage d'inscrire des dernières dans une forme de « **déficience spécifiquement féminine** ». De plus, à de très rares exceptions près, le postulat d'un **rapport particulier des femmes à la production scientifique, voire à la carrière académique, est rarement documenté empiriquement (pour une exception rare, voir Backouche *et al.*, 2009)**. On se contente de penser que les femmes ont nécessairement des « déficiences de socialisation » ou des « **défauts de disponibilité** », qui les empêcheraient de « **jouer le jeu** » de la carrière académique au même titre que les hommes. De là à penser que les retards (relatifs) de carrière des femmes s'expliquent et se justifient par ces déficiences objectives, il n'y a qu'un pas, que quelques programmes de promotion de l'égalité sautent allégrement, en centrant trop souvent leurs efforts sur les actions de « **remédiation** » en direction des femmes elles-mêmes.

Et pourtant, en troisième lieu, on peut trouver un nombre plus limité de recherches qui prêtent attention aux caractéristiques institutionnelles du monde académique, mettant ainsi l'accent sur les facteurs organisationnels qui pèsent sur les carrières universitaires des femmes comme des hommes (Musselin, 2005). Cette perspective permet également de **comparer les expériences des femmes académiques avec celles de femmes qualifiées au sein d'autres secteurs d'activité, où la structure des carrières et les conditions de travail seraient plus ou moins similaires (Glass *et al.*, 2013)**. Il s'agit alors de se préoccuper moins de ce que les femmes **sont**, ou de ce qu'**elles font**, que de s'intéresser aux systèmes de valeur (*ethos*) et des principes d'action (*praxis*) qui régissent les individus sexués investi-e-s dans la production et la transmission de connaissances scientifiques (Le Feuvre, 2010). Ces travaux tentent de suspendre momentanément l'idée que les femmes auraient nécessairement et universellement des particularités objectivables, que cela soit en matière d'aspirations (ambition), de disponibilité (spatio-temporelle)

ou de productivité scientifique (Marsh *et al.*, 2009 ; Hunter et Leahey, 2010), pour s'intéresser plutôt aux mécanismes qui alimentent – potentiellement – leur *particularisation* tout au long de la carrière académique.

Dans cette troisième perspective, on trouve les quelques recherches qui insistent sur « l'environnement frileux » (*chilly climate*) que les femmes sont susceptibles de découvrir au sein de certains secteurs – généralement les plus masculinisés – de l'enseignement supérieur et la recherche. D'après certain.e.s auteur.e.s (Glass *et al.*, 2013), c'est en partie en raison des perspectives limitées de carrière qu'elles perçoivent dans de tels contextes que les femmes choisissent sciemment de quitter le monde académique, au bénéfice d'autres secteurs d'emploi, où les conditions d'exercice ne sont pourtant pas forcément plus *family friendly* et où les compétences exigées ne sont certainement pas moindres. Ici, donc, les mécanismes précédemment documentés d'« autosélection » des femmes dans la course aux recrutements ou promotions académiques ne seraient pas le résultat d'un « manque » (de confiance en soi) ou d'un « déficit » (de disponibilité ou de productivité), mais bien l'effet d'une stratégie féminine de contournement des difficultés perçues de réalisation de leurs aspirations de carrières dans certains contextes institutionnels (Glass *et al.*, 2013).

Comme indiqué précédemment, ces trois approches sont souvent combinées, de manière plus ou moins explicite, dans les recherches actuelles sur les carrières académiques (Le Feuvre, 2013). Cela ne réduit en rien les difficultés d'opérationnalisation qui surgissent dès qu'il s'agit de traduire ces approches dans les dispositifs méthodologiques empiriques. Malgré leurs différences, il convient de noter que ces trois perspectives analytiques ont néanmoins un objectif commun : celui d'expliquer l'absence, la sous-représentation ou l'exclusion des femmes des échelons supérieurs des carrières scientifiques. De ce fait, elles perdent quelque peu de leur pertinence dès qu'il s'agit de comprendre sous quelles conditions les femmes sont aujourd'hui intégrées dans l'enseignement supérieur, souvent pour y mener des carrières ascendantes. Cette question-là devient d'autant plus importante que plusieurs recherches récentes suggèrent que – dans certains contextes institutionnels contemporains – les femmes universitaires bénéficient de perspectives de carrière équivalentes, voire préférentielles à celles réservées aux hommes (Ceci *et al.*, 2014 ; Lutter et Schröder, 2014 ; Miller et Wai, 2015 ; Williams et Ceci, 2015).

3. LA PLURALITÉ DES EXPÉRIENCES FÉMININES DU MONDE ACADÉMIQUE

En France, conformément à ce qui s'observe dans la plupart des métiers de prestige, l'arrivée progressive des femmes dans les métiers de la recherche s'est opérée dans un contexte de transformation démographique majeure de ce secteur d'activité. Depuis une trentaine d'années, les Françaises

ont surfé sur une vague d'expansion démographique sans précédent de l'enseignement supérieur et de la recherche. Au début des années 1990, on comptait 38 000 enseignant.e.s chercheur.e.s titulaires et stagiaires en France. En 2013, on en compte 56 600, soit une augmentation des effectifs de près de 50 % en l'espace de vingt-cinq ans (Bideault et Rossi, 2014 ; DGESR, 2014). Aux chiffres de l'enseignement supérieur, il faudrait rajouter les quelques 31 500 chercheur.e.s employé.e.s dans les grands organismes publics de recherche (CNRS, CEA et INSERM), où les femmes occupent jusqu'à 40 % des postes de chercheur.e, mais moins de 15 % des postes de directeur de recherche (Le Ru et Perrain, 2014). Cette expansion s'est évidemment accompagnée d'une augmentation du nombre de doctorats soutenus au fil du temps.

Malgré l'expansion massive de l'enseignement supérieur au cours des 25 dernières années, la structure interne de ce secteur s'est très peu modifiée au fil du temps. Certes, le nombre d'emplois non permanents a quasiment doublé depuis 1992, mais l'augmentation s'explique surtout par la réduction du nombre de postes d'ATER à temps partiel. Au final, ces emplois précaires représentent 23 % des effectifs actuels de l'enseignement supérieur, alors qu'ils représentaient déjà 20 % de l'emploi universitaire en 1992, et 24 % en 2002. De la même manière, la part des emplois de maîtres/maîtresses de conférences (MCF) est restée globalement stable, à 40 % du total, alors que la part de postes professoraux (PR) a connu un léger tassement, passant de 25 % des emplois du secteur en 1992 à 22 % depuis 2002 (Bideault et Rossi, 2014).

En 2014, les femmes représentaient 46 % des personnes qualifiées aux fonctions de MCF et 35 % des personnes qualifiées aux fonctions professorales (MENESR, 2015). Toutefois, les différents postes académiques ne se distribuent pas de manière identique entre les différents domaines disciplinaires. Ainsi, avec un effectif total de 24 789 personnes, le domaine des « Sciences et techniques » (hors santé) concentre à lui seul 44 % des postes d'enseignant.e.s-chercheur.e.s titulaires (39 % des postes de PR et 46 % de ceux de MCF). *A contrario*, le domaine des Lettres et sciences humaines ne représente que 22 % des postes de PR et 30 % des postes de MCF, mais accueille 53 % des 13 392 enseignant.e.s du second degré détaché.e.s dans le supérieur (Bideault et Rossi, 2014), dont une part non négligeable est en train de préparer un doctorat en cours d'emploi. Nombre d'entre eux/elles vont ensuite candidater sur les postes de MCF, après qualification par la section appropriée du CNU.

Précisons également que les différentes catégories de personnel ne sont pas représentées dans les mêmes proportions dans tous les domaines disciplinaires. Cela signifie que la structure des carrières et notamment la possibilité de passer d'un poste de MCF à un poste de PR n'est pas identique partout. Ces écarts sont indiqués dans le tableau 13.2. On remarque qu'il existe, en moyenne, un peu moins de deux postes de MCF pour chaque poste de PR. Dans le domaine de la santé, les postes de MCF sont relativement

rare, parce qu'ils sont en partie remplacés par les postes non permanents de chef-fe-s de clinique du secteur hospitalier. Néanmoins, il existe moins de MCF pour chaque poste de PR dans le domaine des Sciences et techniques que dans le domaine des Lettres et sciences humaines ou dans le domaine du Droit et sciences économiques. Ce sont également ces deux domaines qui concentrent la part la plus importante de personnels non titulaires de l'enseignement supérieur. Dans la mesure où la grande majorité des nouveaux PR recrutés occupaient auparavant un poste de MCF, cette différence dans la structure des carrières est importante à considérer lors de l'analyse des caractéristiques des promotions masculines et féminines au sein de l'enseignement supérieur et la recherche. En effet : « D'une certaine manière, les concours de recrutement des professeurs des universités sont des concours internes dans la mesure où les professeurs, qu'il s'agisse des disciplines à agrégation du supérieur ou des autres disciplines, sont à plus de 80 % recrutés parmi les maîtres de conférences » (Cytermann *et al.*, 2004, p. 64).

TABLEAU 13.1

Répartition des statuts professionnels par domaine disciplinaire au sein de l'enseignement supérieur (France, 2013)

	Professeur.e.s	MCF	Enseignant.e.s 2 ^e degré	Enseignant.e.s non permanent.e.s	Autres	Total	Rapport PR/MCF
Droit, sciences économiques et de gestion	2 286	5 195	1 811	3 585	304	13 181	1 : 2,3
Lettres et sciences humaines	4 433	10 479	7 016	5 330	361	27 639	1 : 2,5
Sciences et techniques	7 962	16 827	4 512	7 298	673	37 272	1 : 2,1
Santé	4 886	3 147	17	4 784	139	12 973	1 : 0,6
Corps spécifiques	600	462	36	24	56	1 178	1 : 0,7
Total	20 167	36 110	13 392	21 021	1 553	92 243	1 : 1,8
En % du total	21,8 %	39,0 %	14,5 %	22,8 %	1,7 %	100 %	-

Source : Bideault et Rossi, 2014, p. 6.

Dans le cas français, la progression des femmes dans les corps des enseignant.e.s-chercheur.e.s peut ainsi être qualifiée de « régulière et significative » (Bideault et Rossi, 2014), puisqu'elle avance à un rythme de +0,5 % par an depuis le début des années 1980. En 2013, les femmes représentent

22 % des professeur.e.s des universités (PR), contre 8,6 % en 1981, et 43,2 % des maîtres/maîtresses de conférences (MCF), contre 30 % en 1981 (*ibid.*).

TABLEAU 13.2

Évolution du taux de féminisation des principaux corps de l'enseignement supérieur, selon le domaine disciplinaire (France, 1997-2013)

Domaine disciplinaire/ Année	PR			MCF			Écart MCF/PR
	1997	2013	Évolution 1997-2013 (%)	1997	2013	Évolution 1997-2013 (%)	
Droit, sciences économiques et de gestion	13,9	25,5	+ 11,6 %	31,6	47,1	+ 15,5 %	21,6 %
Lettres et sciences humaines	26,7	35,4	+ 8,7 %	44,9	55,6	+ 10,7 %	20,2 %
Sciences et techniques	9,1	16,4	+ 7,3 %	28,4	32,9	+ 4,5 %	16,5 %
Santé	9,9	17,5	+ 7,6 %	48,0	51,2	+ 3,2 %	33,7 %
Total	13,7	22,0	+ 8,3 %	35,5	43,2	+ 7,7 %	21,2

Source : Bideault et Rossi, 1998, p. 3 ; Bideault et Rossi, 2014, p. 4.

Ainsi, les postes de MCF sont aujourd'hui paritaires dans tous les grands domaines disciplinaires, à l'exception de celui des Sciences et techniques, où les femmes n'occupent qu'un tiers des postes. Chez les PR, les femmes dépassent désormais le tiers des effectifs en Lettres et sciences humaines, mais elles peinent à dépasser la barre des 15 % en Sciences et techniques et en Santé. Ces moyennes masquent néanmoins de fortes variations en fonction de l'âge, et qui confirment une tendance au renforcement du processus de féminisation du corps des PR chez les jeunes générations. Ainsi, dans la classe d'âge des 40 à 44 ans (correspondant à l'âge moyen de passation d'une habilitation à diriger des recherches dans la plupart des domaines disciplinaires), le taux de féminisation globale du professorat atteint 25 % toutes disciplines confondues. Les femmes représentent plus de 35 % des professeur.e.s âgé.e.s de 40 à 44 ans en Droit et sciences économiques, et 40 % des PR de cette classe d'âge en Lettres et sciences humaines.

L'effet d'âge est d'autant plus important à contrôler que les carrières ne se déroulent pas forcément selon les mêmes calendriers dans les différents domaines disciplinaires. En moyenne, les PR sont âgé.e.s de 52 ans et 5 mois, alors que les MCF sont âgé.e.s de 44 ans et 4 mois. Toutefois, « la proportion de maîtres de conférences âgés de 45 ans et plus va de 35 % en sciences à 54,8 % dans les disciplines de santé » (Bideault et Rossi, 2013). Cela reflète un décalage assez significatif dans l'âge de recrutement à différents types de

postes académiques selon le domaine disciplinaire. Ainsi, les hommes et les femmes recruté.e.s comme MCF en Sciences et techniques en 2011-2012 étaient âgé.e.s en moyenne de 32 ans. Leurs homologues en Droit et sciences économiques étaient âgé.e.s de 34 ans, contre 37 ans en Lettres et SHS. Dans tous les cas, au moment du recrutement, les écarts d'âge des MCF hommes et femmes sont faibles, les hommes étant même un tout petit peu plus âgés que leurs homologues féminins. Chez les PR, l'âge moyen au recrutement varie de 40 ans et 6 mois en Droit, à 43 ans en Sciences et 49 ans en Lettres et SHS (Bideault et Rossi, 2013). Les nouvelles femmes professeures sont un peu plus jeunes que leurs homologues masculins en Droit et en Lettres, mais elles sont légèrement plus âgées (+1 an environ) en Sciences. L'idée selon laquelle les carrières académiques féminines seraient plus lentes que celles des hommes (Delavault *et al.*, 2002 ; Carrère *et al.*, 2006) est confirmée par les données du ministère, qui montrent que : « Toutes disciplines confondues, les femmes recrutées [...] deviennent PR à 47 ans en moyenne, contre 43 ans et 11 mois pour les hommes » (MENESR, 2014b). Cette affirmation est néanmoins trompeuse. Elle reflète en grande partie le fait que la plupart des femmes qui deviennent PR sont en Lettres ou en SHS (où les carrières sont globalement plus tardives), alors que la plupart des hommes qui deviennent PR sont en Sciences (où le passage de MCF à PR est plus précoce). On pourrait imaginer que les carrières sont plus tardives dans certaines disciplines précisément parce qu'il y a plus de femmes parmi les MCF et que celles-ci attendent plus longtemps avant de passer PR. Cela ne semble pas être le cas : dans les domaines disciplinaires où les femmes sont le mieux représentées parmi les MCF, les promotions féminines sont légèrement plus rapides et plus précoces que chez leurs homologues masculins (MENESR, 2014b). En moyenne, quel que soit le domaine disciplinaire, les PR nouvellement recruté.e.s comptent environ 12 années et 2 mois d'ancienneté dans le corps des MCF et il n'existe aucune différence entre les hommes et les femmes sur ce point.

Il convient également de souligner l'absence de corrélation entre une augmentation de la représentation féminine dans le corps des MCF et une avancée mécanique du taux de féminisation des postes professoraux. Ainsi, les femmes ont représenté 42 % des recrutements de MCF en 2002 et 2003, mais elles ne représentent que 31 % des recrutements de PR en 2013 (MENESR, 2014b). Plusieurs hypothèses ont été avancées pour rendre compte de telles différences : « Les femmes seraient moins promues parce qu'elles sont moins candidates à une promotion. Moins sûres d'elles ou plus modestes, anticipant les difficultés symboliques et pratiques de positions pensées par et pour des hommes, elles tendraient à se présenter plus tard, parfois jamais ou trop tard, aux concours ouvrant sur ces postes. [...] Une autre variante de cette hypothèse de la mise à distance des femmes est celle d'un rapport moins planifié et obsessionnel à la carrière que les hommes. Elles seraient moins hantées par la quête continue de reconnaissance » (Marry et Jonas, 2009, pp. 75-76).

Un phénomène assez intrigant permet de nuancer ces deux pistes d'analyse : le « plafond de verre » qui sépare les deux échelons du corps des enseignant.e.s chercheur.e.s semble être le plus facile à traverser précisément là où les femmes sont les moins bien représentées aux échelons intermédiaires de la hiérarchie professionnelle (chez les MCF), soit en Sciences et techniques. Cela pourrait bien être le résultat d'un « effet de structure » puisque, comme nous venons de le voir, il y a moins de MCF pour chaque poste de PR dans ce grand domaine disciplinaire. En réalité, les choses sont plus complexes, puisque le taux d'accès des femmes aux postes académiques les plus prestigieux (PR) varie également de manière très significative à l'intérieur même des grands domaines disciplinaires (voir le tableau 13.3, en annexe).

À ce degré de précision dans le découpage disciplinaire, il apparaît rapidement que les oppositions soient opérées dans la littérature – entre sciences expérimentales, cliniques ou contemplatives, d'une part ; entre absence d'ambition, déficit de disponibilité et défaut de reconnaissance des femmes, d'autre part – ne s'avèrent pas complètement éclairants pour rendre compte de la variabilité des processus de féminisation à l'œuvre dans le contexte français contemporain. De toute évidence, il serait vain de chercher des caractéristiques communes à l'ensemble de disciplines qui affichent environ 25 % de femmes au rang professoral, et qui recouvrent des conditions extrêmement diverses d'exercice et d'avancement de carrière². Il en va de même pour les disciplines qui attribuent exactement la moitié de leurs postes de MCF aux femmes, et qui recouvrent des domaines de connaissance aussi divers que la Sociologie, les Neurosciences, les Sciences de gestion, le Droit privé et une vaste palette des Sciences médicales.

4. CONCLUSION : DÉCRYPTER LES CONTINUITÉS ET LES CHANGEMENTS EN COURS AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

Au regard de ces résultats contrastés, il paraît important d'insister sur les évolutions diversifiées de la place des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche auxquelles nous assistons actuellement, en France comme ailleurs (Le Feuvre, 2015). Ces évolutions doivent nous rendre méfiants à l'égard des schémas analytiques trop monolithiques. En effet, la majeure partie des outils élaborés pour analyser la place des femmes dans les carrières scientifiques vise à rendre compte de leur absence dans les espaces professionnels de production et transmission de connaissances légitimes. Il paraît important de faire le bilan de ces outils analytiques, qui connaissent aujourd'hui une certaine vulgarisation, mais qui paraissent

2. Dans cette catégorie on retrouve, par exemple : l'Histoire moderne et contemporaine, le Droit public, l'Hématologie, la Chimie organique et la Physiologie.

relativement peu propices à la compréhension des dernières évolutions de la place des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche.

De tels outils ont été pensés pour montrer que « plus ça change, plus c'est la même chose » (Le Feuvre, 2010). Une telle perspective analytique nous paraît peu satisfaisante dans le contexte actuel. La situation des femmes dans le monde académique ne peut plus être analysée avec les schémas analytiques forgés pour rendre compte de la réalité sociale d'il y a vingt ou trente ans. L'idée que « rien ne change » (alors que tout a changé) nous paraît d'autant plus discutable qu'elle conduit à nier – de fait – toute influence positive des (nombreux) programmes de promotion de l'égalité des sexes qui ont été mis en oeuvre au sein des institutions de l'enseignement supérieur et de recherche au cours des 25 dernières années. Or justement, à dossier scientifique identique, les femmes américaines ont aujourd'hui deux fois plus de chances que leurs homologues masculins d'être recrutées sur un poste de professeur-e en *tenure track*, y compris dans les domaines disciplinaires scientifiques (STEM) où elles sont les moins bien représentées (Williams et Ceci, 2015). D'après les auteur.e.s, ce résultat quelque peu surprenant et en contradiction avec d'autres conclusions de recherches récentes dans le domaine (Moss-Racusin *et al.*, 2012) serait à attribuer aux effets positifs des politiques d'égalité adoptées dans les universités américaines et qui ont progressivement normalisé le principe de la *préférence féminine* lors des recrutements académiques.

Au final, il importe en tout cas de prêter une attention particulière aux tensions, ambivalences et différences qui jalonnent les déplacements ou dépassements des inégalités de genre au sein de ce secteur particulier du système éducatif. C'est seulement sous cette condition que l'on peut mieux comprendre dans quelle mesure la mixité croissante des fonctions universitaires s'accompagne d'une avancée généralisée et durable en matière d'égalité des sexes. La pluralité des logiques à l'œuvre dans les carrières académiques au féminin constitue ainsi un défi central pour les recherches à venir.

ANNEXE

TABLEAU 13.3

Taux de féminisation des postes académiques stables dans une sélection de sections du Conseil national des universités (France, 2012-2013)

Section du CNU	Professeur.e.s	% de femmes PR	Maîtres/ Maîtresses de conférences	% de femmes MCF
Lettres et sciences humaines, dont :	4 446	35,4 %	10 553	55,6 %
07. Sciences du langage	237	44,7 %	529	67,6 %
09. Langue + littérature françaises	381	43,8 %	655	62,2 %
11. Langue + littérature anglo-saxonnes	404	52,2 %	1 341	64,8 %
16. Psychologie clinique et sociale	357	39,2 %	942	62,3 %
19. Sociologie et démographie	242	32,6 %	635	51,2 %
22. Histoire moderne, contemporaine et de l'art	423	26,5 %	656	47,6 %
71. Sciences de l'information et de la communication	180	32,2 %	610	55,7 %
74. STAPS	166	20,5 %	618	35,4 %
Droit, sciences politique, économiques, dont :	2 310	25,5 %	5 249	47,0 %
01. Droit privé et sciences criminelles	580	36,7 %	1 227	52,8 %
02. Droit public	516	25,0 %	796	45,0 %
04. Science politique	130	16,2 %	230	37,4 %
05. Sciences économiques	539	19,0 %	1 271	40,2 %
06. Sciences de gestion	427	24,0 %	1 567	51,0 %
Disciplines médicales, dont :	4 177	14,5 %	1 535	50,0 %
4 402. Physiologie	106	18,9 %	133	39,0 %
4 701. Hématologie	136	26,5 %	66	65,1 %
5 301. Médecine interne	158	20,3 %	17	35,3 %
5 403. Gynécologie et obstétrique	117	6,8 %	15	40,0 %

Section du CNU	Professeur.e.s	% de femmes PR	Maitres/ Maitresses de conférences	% de femmes MCF
5 502. Ophtalmologie	66	16,7 %	9	33,3 %
Disciplines scientifiques et techniques, dont :	7 987	16,4 %	16 920	32,8 %
26. Mathématiques appliquées	626	14,7 %	1 161	33,3 %
27. Informatique	954	19,2 %	2 443	25,6 %
31. Chimie théorique, physique, analytique	338	19,8 %	686	43,0 %
32. Chimie organique, minérale, industrielle	406	24,6 %	896	43,4 %
60. Mécanique, génie mécanique et civil	750	8,3 %	1 585	19,2 %
63. Génie électrique électronique, photonique	557	10,7 %	1 166	19,1 %
65. Biologie cellulaire	263	32,7 %	732	59,4 %
66. Physiologie	218	25,0 %	551	54,3 %
69. Neurosciences	115	28,7 %	286	50,0 %

Source : DGRH A1-1 Enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires en activité, année universitaire 2012-2013.

Collection dirigée par
Philippe Jonnaert, Montréal

Comité scientifique international
Dan Baba Tahirou, Niamey ; Jean-Marie De Ketele, Louvain-la-Neuve ;
Maurice Sachot, Strasbourg ; Jacques Tardif, Sherbrooke.

Animée par Philippe Jonnaert (Université du Québec, Montréal), voici une collection en sciences de
éducation créée pour soumettre à la critique des praticiens les réflexions théoriques et les résultats
de recherches et de travaux actuels et pour offrir aux enseignants et aux professionnels
de l'éducation des outils pour leur pratique quotidienne et une réflexion sur ces derniers.

École des filles, école des femmes

L'institution scolaire
face aux parcours,
normes et rôles
professionnels
sexués

Hélène Buisson-Fenet
(sous la direction de)

Perspectives en éducation & formation

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2017
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : mars 2017
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2017/13647/017

ISSN 1373-0258
ISBN 978-2-8073-0567-0

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DES AUTEURS.....	11
INTRODUCTION	15
Hélène Buisson-Fenet et Christine Morin-Messabel	

PREMIÈRE PARTIE LES RESSORTS DE L'AUTOSÉLECTION FÉMININE

CHAPITRE 1	
Filles et garçons face au décrochage scolaire	27
Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut	
CHAPITRE 2	
Transitions sexuées de l'école à l'enseignement post-obligatoire en Suisse	43
Karin Wohlgemuth, Aline Schoch et Christian Imdorf	
CHAPITRE 3	
Filles et garçons en classes préparatoires scientifiques : les métamorphoses du « double handicap » au fil des trajectoires scolaires.....	57
Marianne Blanchard et Arnaud Pierrel	
CHAPITRE 4	
Quand le genre rattrape l'excellence. Une comparaison des parcours de formation et d'insertion des normaliens et normaliennes (1981-1987).....	73
Pierre Bataille	

CHAPITRE 5	
L'école de l'écriture : les écrivaines tunisiennes francophones, entre excellence scolaire et diversification des trajectoires	89
Abir Kréfa	

**DEUXIÈME PARTIE
FAIRE AVEC LES STÉRÉOTYPES ET LA NORME ANDROCENTRÉE**

CHAPITRE 6	
Les collégiennes des milieux populaires en EPS : influence des stéréotypes de sexe et des enseignants sur leur engagement dans la discipline	105
Carine Guérandel	
CHAPITRE 7	
Les filles de milieux populaires et l'école : de la docilité au arts de la ruse	119
Séverine Depoilly	
CHAPITRE 8	
L'émotion a-t-elle un genre ? Filles et garçons face à la violence et aux incivilités à l'école élémentaire	131
Aude Kéritel	
CHAPITRE 9	
La sur-responsabilisation des filles dans « l'éducation à la sexualité » : une norme scolaire asymétrique	151
Viviane Albenga et Marie-Carmen Garcia	
CHAPITRE 10	
Stéréotypes professionnels de la chirurgienne et formes de gestion du stigmate au cours de la formation	165
Emmanuelle Zolesio	

**TROISIÈME PARTIE
« PROFESSION ÉDUCATION » : UNE SECONDE NATURE ?**

CHAPITRE 11	
Médecine de l'Éducation nationale : médecine de femme ? médecine dominée ?	177
Agnès Gindt-Ducros	
CHAPITRE 12	
Les conseillers principaux d'éducation à l'école du genre	193
Véronique Barthélémy	
CHAPITRE 13	
La féminisation des enseignants-chercheurs en France : entre conformité et transgression du genre	207
Nicky Le Feuvre	
CHAPITRE 14	
Les femmes journalistes en éducation : heurs et malheurs d'une spécialisation professionnelle	221
Xavier Pons	
PERSPECTIVES.....	235
Marie-Pierre Moreau	
BIBLIOGRAPHIE.....	239
TABLE DES MATIÈRES.....	259