



HAL
open science

Socialisation au management et construction du genre : monographie d'une grande école de commerce

Diane Gabriel

► **To cite this version:**

Diane Gabriel. Socialisation au management et construction du genre : monographie d'une grande école de commerce. Etudes sur le genre. 2021. dumas-03624872

HAL Id: dumas-03624872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03624872>

Submitted on 30 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



UFR anthropologie
Sociologie
Science politique

Mémoire de Master 2 – EGALITES Formation continue

Socialisation au *management* et construction du genre
Monographie d'une grande école de commerce

Diane Gabriel

Sous la direction de Madame Diane Rodet

24 août 2021

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu aux étudiant-es qui ont accepté de partager avec moi leur vécu et leurs expériences. Je les remercie de leur disponibilité, de leur confiance et de leur sincérité dans nos échanges. Cette recherche n'aurait pas vu le jour sans elles-eux.

Je remercie la direction de l'Ecole qui m'en a ouvert les portes. Ceci n'aurait pas été possible sans l'enthousiasme, l'énergie et la détermination de la référente égalité femmes-hommes, qui m'a fait confiance et a soutenu ma demande dans une période sensible, et je l'en remercie. Mes remerciements vont aussi aux enseignant-es et intervenant-es qui ont accepté ma présence dans leurs cours et ont bien voulu éclairer certaines interrogations lors d'échanges informels. Enfin, l'organisation de mon enquête aurait été beaucoup plus compliquée sans la disponibilité et l'aide de Valérie et de Stéphanie, que je remercie.

Je remercie Diane Rodet d'avoir accepté d'encadrer mon mémoire et de me guider dans la découverte de la recherche. La qualité de nos échanges, ses éclairages et ses encouragements furent d'une aide précieuse à toutes les étapes de mon travail.

Je remercie les membres du jury, Mesdames Cécile Favre, Diane Rodet et Stéphanie Tralongo (présidente du jury), pour la lecture et l'appréciation de mon travail.

Je remercie toutes les personnes qui ont fait de ce master 2 une année inoubliable, tant sur le plan intellectuel que personnel : Cécile Favre et Marie-Clémence Le Pape, pour leur accompagnement tout au long de l'année ; les nombreux-ses enseignant-es dont la qualité des cours a fait oublier les conditions particulières de cette année de contraintes sanitaires ; et mes camarades de formation continue, pour la solidarité au sein du groupe et la richesse de nos échanges. J'ai une pensée particulière pour Marianne Thivend qui a fait germer l'idée de mon objet de recherche.

Je remercie Isabel Boni-Le Goff et Hélène Boulet-Supau de leur confiance et de leurs conseils.

Je remercie mes premier-ères lecteur-trices, Noureddine, René et Sylvie, pour leurs encouragements et leurs remarques constructives.

Je remercie enfin Noureddine pour sa patience et son soutien sans faille.

Avant-propos – Choix d’écriture

En français, utiliser le masculin prétendument neutre ou universel revient à invisibiliser les femmes et le féminin¹. Je veille donc à employer des procédés langagiers non discriminants à l’égard des femmes, que j’explique ci-après². Mes choix tiennent également compte des limites de la synthèse vocale pour les personnes en situation de handicap visuel³.

Recours à des formes non discriminantes pour désigner des collectifs mixtes

L’usage des doublets lexicaux (étudiantes et étudiants) est limité.

Le recours aux termes épiciens (ayant la même forme au féminin et au masculin, comme élève, membre) et englobants (désignant indifféremment une femme ou un homme, comme une personne, la direction) est privilégié.

Le trait d’union est utilisé pour les formes conjointes, qu’elles nécessitent ou non un changement de syllabe (diplômé-e, formateur-trice compétent-e, la-le, un-e). Le pluriel est marqué à la fin du mot, sans séparation (directeur-trices, étudiant-es studieux-ses, celle-eux) à l’exception de « elles-ils » et « elles-eux ».

Accord en genre des noms de fonctions, grades, métiers et titres

Les noms de fonctions, grades, métiers et titres sont utilisés au féminin selon les règles et la liste établies par le rapport public *Femme, j’écris ton nom...*⁴ (professeure, directrice, dirigeante). Le terme anglo-saxon *manager* est francisé et féminisé : manageur, manageuse.

Accord de proximité des adjectifs, participes passés et pronoms

La règle de proximité⁵, qui consiste à accorder les mots avec le terme le plus proche, est appliquée (toutes celles et ceux qui, l’enseignant et les étudiantes sont arrivées).

¹ « Le masculin n’est pas plus neutre que le suffrage n’a été universel jusqu’en 1944. » (HCE, p.15).

² Ce protocole rédactionnel est largement inspiré du guide du Haut Conseil à l’Egalité entre les femmes et les hommes (HCE) *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, datant de 2016, et de la charte orthotypographique de la revue féministe *La Déferlante*, en date de janvier 2021.

³ Le point et le point médian complexifient et ralentissent la lecture en synthèse vocale pour les personnes malvoyantes. « Étudiant-e » écrit avec un point ou un point médian sera lu : étudiant point médian e ou étudiant point e. En revanche, le trait d’union est « muet » dans les logiciels de synthèse vocale.

⁴ Centre National de la Recherche Scientifique – Institut National de la Langue Française, 1999, *Femme, j’écris ton nom... Guide d’aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*.

⁵ Cet usage était régulier en français jusqu’au XVII^e siècle.

Utilisation de l'ordre alphabétique lors d'une énumération

Les énumérations de termes identiques ou équivalents au féminin et au masculin respectent l'ordre alphabétique (elles et ils, les auditeurs et auditrices, l'égalité femmes-hommes). L'ordre des déterminants dépend du nom associé (le-la directeur-trice, la-le collègue).

Traitement des citations

Les citations tirées de matériaux écrits sont reprises telles qu'elles ont été publiées. Par conséquent, elles ne sont pas toujours conformes au choix d'écriture défini ici.

Les citations issues de l'enquête de terrain sont rédigées soit au masculin dit neutre, soit en écriture non discriminante, en fonction des expressions choisies par les enquêté-es. Si un-e enquêté-e emploie le masculin pluriel pour désigner des groupes mixtes (par exemple, « étudiants » pour parler des étudiants et des étudiantes), le masculin est employé dans l'ensemble de la retranscription, y compris pour des termes comme « amis » dont on n'entend pas le féminin à l'oral. Si, en revanche, l'enquêté-e mentionne le masculin et le féminin à l'oral, en disant par exemple « les étudiants et les étudiantes », l'écriture non discriminante est utilisée pour l'ensemble de la retranscription.

Traitement des termes anglais

Beaucoup de termes anglais sont employés par les étudiant-es et les enseignant-es, dans les entretiens et dans les cours. La première occurrence de chaque mot ou expression donnera lieu à une traduction et à une explication en note de bas de page. En revanche, je ne les traduirai pas dans le texte car les propos perdraient de leur authenticité. Le « franglais » est caractéristique du langage managérial.

Liste des acronymes et abréviations utilisées

1A : Première Année

2A : Deuxième Année

3A : Troisième Année

4A : Quatrième Année

5A : Cinquième Année

A/L : classe préparatoire aux grandes écoles « lettres classiques »

ASC : Admis-e Sur Concours

AST : Admis-e Sur Titre

ASTI : Admis-e Sur Titre International

BDA : Bureau des Arts

BDE : Bureau des Elèves

BDS : Bureau des Sports

B/L : classe préparatoire aux grandes écoles « lettres et sciences sociales »

BSc : *Bachelor of Science* (diplôme équivalent d'une licence dans le système français)

CGE : Conférence des Grandes Ecoles

ECE : classe préparatoire aux grandes écoles « économique et commerciale voie économique »

ECS : classe préparatoire aux grandes écoles « économique et commerciale voie scientifique »

GE : Grande Ecole

IEP : Institut d'Etudes Politiques (Sciences Po)

M1 : Master 1

Prépa : classe préparatoire aux grandes écoles

WEI : Week-end d'Intégration

Sommaire

Remerciements	3
Avant-propos – Choix d’écriture	4
Liste des acronymes et abréviations utilisées.....	6
Sommaire.....	7
Introduction.....	8
Chapitre I : Les grandes écoles de commerce encore peu étudiées au prisme du genre	10
1. Une place particulière dans l’enseignement supérieur français.....	10
2. Le genre envisagé comme rapport de pouvoir et production sociale	17
3. La socialisation comme « manière d’envisager le réel »	26
4. L’apprentissage de la gestion et du <i>management</i> dans les grandes écoles de commerce : une entrée par la socialisation genrée	28
Chapitre II : Monographie d’une grande école de commerce : terrain et démarche d’enquête	31
1. Présentation du terrain : le programme Grande Ecole de TopComm.....	31
2. Enquêter sur un terrain familier : positionnement et scientificité de la recherche	34
3. Articuler plusieurs méthodes qualitatives : entretiens, observations, sources documentaires... ..	38
Chapitre III : Devenir manager-se : un cursus construit comme égalitaire.....	44
1. Les premiers contacts avec TopComm.....	44
2. Un environnement compétitif : l’apprentissage au-delà des cours	52
3. Les choix d’orientation et professionnels : des étudiant-es ambitieux-ses.....	61
Conclusion : des rapports sociaux de classe plus visibles que les rapports sociaux de sexe	71
Chapitre IV : Subir la domination masculine : « masculin viril » et violences de genre	73
1. La « hiérarchie sociale » du campus fortement marquée par la virilité.....	73
2. Le continuum de la violence à TopComm.....	84
3. Des réactions tièdes face au sexisme.....	95
Conclusion : les violences comme rappels à l’ordre du genre	101
Chapitre V : Préparer sa vie professionnelle : l’apprentissage de dispositions et de rôles sexués	104
1. Des filières « masculines » plus valorisantes et plus valorisées.....	104
2. L’apprentissage de dispositions et de rôles sexués par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes.....	113
3. L’apprentissage de dispositions et de rôles sexués par pratique directe : les associations et les groupes de travail.....	124
Conclusion : des rôles conformes à la division sexuée du travail	145
Conclusion générale.....	146
Annexes	153
Liste des tableaux	158
Bibliographie.....	159

Introduction

Ces dernières années, les grandes écoles de commerce françaises ont fait l'objet d'articles de journaux¹ et d'ouvrages² dénonçant l'omniprésence du sexisme au sein des établissements et l'impunité dont bénéficient les auteurs³ de violences. La publication, en juillet 2021, du rapport de la mission relative à la lutte contre les violences sexistes et sexuelles dans les Instituts d'Etudes Politiques (IEP) montre que ce sujet est d'actualité dans les grandes écoles, et plus généralement dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'insertion professionnelle des femmes diplômé-es des grandes écoles reste moins favorable que celle des hommes, comme le Baromètre Egalité femmes-hommes de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE)⁴ en fait le constat chaque année. Ces faits, qui relèvent à première vue de sujets distincts, les violences sexistes et sexuelles d'une part, les inégalités professionnelles d'autre part, sont en réalité la conséquence des rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans la société, auxquels les grandes écoles françaises ne semblent pas échapper.

Je me sens particulièrement concernée par ces sujets, en tant que masterante en formation continue en études sur le genre et car je suis moi-même diplômée d'une grande école de commerce. Même avant mon entrée dans le monde professionnel, j'avais conscience des inégalités entre les femmes et les hommes dans les organisations de travail. En revanche, ce n'est qu'en lisant la lettre ouverte d'un collectif d'ancien-nes et actuel-les étudiant-es des grandes écoles de commerce françaises, publiée par le journal *Libération* en janvier 2020⁵, que j'ai réellement commencé à interroger mes années en école de commerce du point de vue du genre. Il m'a alors semblé que ce qu'en disaient les journaux et les journalistes n'était que la

¹ Voir par exemple les articles suivants : Echchihab C., 2019, « Deux ans après #MeToo, où en sont les grandes écoles de commerce ? », *Les Echos Start*, 4 octobre 2019 ; Raïs I., 2020, « Humiliations sexuelles, homophobie, sexisme : voyage au sein des grandes écoles de commerce françaises », *Mediapart*, 6 janvier 2020 ; Un collectif d'ancien-nes et actuel-les étudiant-es des grandes écoles de commerce françaises, 2020, « "Nous aussi" : lettre contre le sexisme, l'homophobie et le racisme dans les grandes écoles de commerce », *Libération* (site web), 16 janvier 2020 ; Raybaud A., 2021, « La « culture école de commerce » dans le viseur », *Le Monde*, 7 janvier 2021, p. ECO18.

² Míderna M., 2021, *Entrez rêveurs, sortez managers : formation et formatage en école de commerce*, Paris, France, La Découverte, 309 p. ; Raïs I., 2021, *La fabrique des élites déraillé. Grandes écoles : bizutage, sexisme, viols*, Paris, France, Robert Laffont, 211 p.

³ « Auteurs » est écrit au masculin car les articles et les ouvrages ne mentionnent que des hommes auteurs.

⁴ La Conférence des Grandes Ecoles (CGE), association loi 1901 créée en 1973, regroupe 227 « grandes écoles » (ingénieur, management, architecture, design, institut d'études politiques, etc.), toutes reconnues par l'Etat et délivrant un diplôme de grade master, dont 41 écoles de *management*. 21 entreprises et 37 organismes sont également membres ou partenaires de la CGE (site de la CGE, URL : <https://www.cge.asso.fr/>, consulté le 21 août 2021).

⁵ L'article est accessible en ligne : https://www.liberation.fr/debats/2020/01/16/nous-aussi-lettre-contre-le-sexisme-l-homophobie-et-le-racisme-dans-les-grandes-ecoles-de-commerce_1773224/, consulté le 21 août 2021.

partie la plus « sensationnelle » du « problème ». C'est pourquoi j'ai choisi d'en faire l'objet du présent mémoire.

Etudier la socialisation dans les grandes écoles de commerce et la questionner au prisme du genre est particulièrement intéressant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, contrairement à d'autres formations, déjà étudiées, dans lesquelles elles sont largement minoritaires¹, les femmes représentent la moitié des effectifs² des écoles de *management*³. Ensuite, compte-tenu de l'influence du monde des affaires sur ces formations et des objectifs de professionnalisation des cursus, les étudiant-es formé-es dans ces écoles y font l'expérience d'une double socialisation, à la vie étudiante d'une part, à la vie professionnelle d'autre part. Enfin, nombre de cadres et dirigeant-es d'entreprise sont diplômé-es d'une grande école de commerce (Dudouet et Joly, 2010), qui « constitue, pour la plupart des étudiants, le passage – initiatique – entre l'école et l'entreprise, facilitant ainsi l'éclosion d'une culture et de références communes à tous les anciens élèves » (Languille, 1997, p.63). Comprendre la façon dont les écoles de commerce « forme[nt] et transforme[nt] » (Darmon, 2016, p.6) les étudiant-es, c'est donc aussi approcher la culture et les références communes partagées par les futur-es cadres et dirigeant-es d'entreprise, en particulier du point de vue du genre.

Le premier chapitre expose la littérature existante et la problématique. Le deuxième chapitre décrit l'approche méthodologique choisie pour y répondre : une monographie d'une grande école de commerce. Les trois chapitres suivants sont consacrés à la présentation des résultats. Il s'agit tout d'abord d'analyser, à partir de quelques étapes-clés du cursus de l'école, comment les étudiant-es deviennent de futur-es manager-ses. Dans un deuxième temps sont abordées la culture du « masculin viril » (de Singly, 2013, p.163) et les violences de genre auxquelles les étudiant-es sont confronté-es en école de commerce. Enfin, le dernier chapitre s'intéresse aux dispositions sexuées que les étudiant-es acquièrent durant leur scolarité. La conclusion synthétise les résultats et propose des pistes de réflexion pour de futures recherches.

¹ Voir par exemple l'ouvrage de Catherine Marry (2004) sur les femmes ingénieures et celui d'Emmanuelle Zolesio (2012a) sur la formation des chirurgiennes.

² En 2020, les femmes représentent 50,0% des étudiant-es en école de *management* ; ce chiffre était de 48,9% en 2019 et 49,3% en 2018 (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2018, 2019, 2021).

³ J'utiliserai indifféremment les expressions « école de commerce » et « école de *management* », qui recouvrent une même réalité. La littérature scientifique utilise davantage « école de commerce », voire « école de gestion », tandis que la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) emploie « école de *management* ».

Chapitre I : Les grandes écoles de commerce encore peu étudiées au prisme du genre

Prendre pour objet la socialisation dans les grandes écoles de commerce et la questionner au prisme du genre implique de croiser plusieurs champs de la sociologie. En effet, les grandes écoles relèvent à la fois de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des élites, dimensions auxquelles s'ajoutent les aspects économiques et managériaux propres aux écoles de commerce. Il s'agit en outre d'apporter un éclairage nouveau en utilisant le genre comme « catégorie utile d'analyse » (Varikas et Scott, 1988). Enfin, l'entrée par la socialisation appelle une discussion de ce concept et des recherches récentes le mobilisant.

1. Une place particulière dans l'enseignement supérieur français

Une grande école est un « établissement d'enseignement supérieur qui recrute ses élèves par concours et assure des formations de haut niveau »¹. Le statut de « grande école » relève également d'enjeux de prestige et de hiérarchie entre écoles (Blanchard, 2012a). En France, les classes préparatoires aux grandes écoles et les grandes écoles sont au centre du système de formation des élites. Seule une minorité d'étudiant-es intègrent ces formations², qui leur ouvrent l'accès à des positions de pouvoir dans les domaines administratifs, économiques et politiques (Dudouet et Joly, 2010 ; de Saint-Martin, 2008).

a. *Les grandes écoles, entre sociologie de l'éducation et sociologie des élites*

Les recherches sociologiques sur les grandes écoles initiées dans les années 1960 et 1970 mobilisent la notion de « champ »³ développée par Pierre Bourdieu, qui met en lumière les oppositions existant dans le champ des institutions françaises d'enseignement supérieur et dans celui des grandes écoles (de Saint-Martin, 2008). Parmi les institutions d'enseignement supérieur, les plus grandes écoles⁴, désignées sous l'expression de « grande porte » par Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin (1987), s'opposent aux facultés des lettres et des sciences,

¹ Selon l'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation (Légifrance, URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000359000/>, consulté le 22 août 2021).

² A la rentrée 2015-2016, les étudiant-es inscrit-es en classe préparatoire représentaient 3,4% de l'ensemble des étudiant-es inscrit-es dans l'enseignement supérieur (pas uniquement en premier cycle) (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2016a, 2016b).

³ Le champ est défini comme « un microcosme social relativement autonome à l'intérieur du macrocosme social. Chaque champ (politique, religieux, médical, journalistique, universitaire, juridique, footballistique...) est régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d'une fin spécifique. » (Paugam, 2010, p.50).

⁴ Ecole Nationale d'Administration (ENA), Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm (ENS Ulm), Ecole Polytechnique, Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC).

aux instituts universitaires de technologie, et aux « petites » écoles d'ingénieur-es et de gestion. Ces grandes écoles accueillent majoritairement des enfants des classes dominantes (Albouy et Wanecq, 2003 ; Convert, 2003 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Euriat et Thélot, 1995) et préparent à des carrières prestigieuses dans la haute administration et les entreprises publiques et privées. Elles se distinguent de l'enseignement supérieur universitaire par la sélection à l'entrée, notamment via les concours passés à l'issue des classes préparatoires aux grandes écoles. Le champ des grandes écoles est lui-même traversé par une opposition qualifiée de fondamentale entre écoles « intellectuelles » et écoles « du pouvoir » économique ou politique (de Saint-Martin, 2008), les écoles de commerce appartenant à la deuxième catégorie.

Jusque dans les années 2000, peu de recherches abordent directement la thématique de la formation des élites, à l'exception des travaux de Pierre Bourdieu (Darchy-Koechlin et van Zanten, 2005). Les thèses de la reproduction sociale et de la « noblesse d'Etat » qu'il a élaborées dominent alors la sociologie des élites et limitent l'émergence de recherches nouvelles (de Saint-Martin, 2008). Les travaux consacrés aux établissements d'enseignement supérieur d'élite et aux grandes écoles s'intéressent majoritairement aux caractéristiques sociales des étudiant-es, à la reproduction sociale à l'œuvre dans l'orientation scolaire et l'accès aux grandes écoles (Bourdieu, 1989 ; Darmon, 2012 ; van Zanten, 2016a). Payantes¹ et visant à former l'élite économique, les grandes écoles de commerce constituent l'une des filières de l'enseignement supérieur les plus sélectives socialement. Les enfants dont les parents sont cadres dans le secteur privé, patron-nes de l'industrie et du commerce, ou exercent des professions libérales, représentent plus de la moitié des effectifs de ces écoles² (Lambert, 2010).

Avec les expériences et les programmes d'« ouverture sociale » qui émergent dans les années 2000 dans certaines grandes écoles et classes préparatoires, les chercheur-ses étudient également la réussite et l'intégration des élèves issu-es des classes populaires et des minorités ethniques (Allouch et van Zanten, 2008 ; Lambert, 2010 ; Pasquali, 2014 ; Pierrel, 2015 ; van Zanten, 2010, 2016b). Les programmes « Conventions Education Prioritaire » (CEP) de l'IEP de Paris et « Pourquoi Pas Moi ? » (PQPM) de l'ESSEC ne concernent qu'un petit

¹ A titre d'exemple, le coût total des droits de scolarité à HEC varie entre 7 200 euros et 55 800 euros (pour les étudiant-es démarrant leur scolarité en 2022) (site de HEC Paris, URL : <https://www.hec.edu/fr/grande-ecole-masters/programme-grande-ecole/frais-et-financement>, consulté le 28 juillet 2021).

² Au niveau des classes préparatoires, la part d'élèves appartenant aux catégories sociales supérieures est supérieure de cinq points en filière économique et commerciale par rapport aux filières scientifique et littéraire.

nombre d'élèves¹, mais permettent aux écoles de répondre aux enjeux politiques et économiques d'ouverture sociale et de diversification de leurs recrutements (van Zanten, 2010). L'enquête d'Anne Lambert (2010), consacrée aux trajectoires scolaires, à l'insertion en école et aux choix professionnels d'étudiant-es boursier-ères de HEC et de l'ESSEC, met en exergue l'importance des atouts extra-scolaires liés à l'origine sociale (pouvoir économique, capital social, relationnel et symbolique) dans ces deux établissements d'élite.

La publication de plusieurs numéros spéciaux de revues sur la formation des élites dans les années 2010 témoigne d'un regain d'intérêt pour le sujet et d'un renouveau des recherches (van Zanten, 2016b). Des travaux ont notamment été réalisés sur les cursus de formation des grandes écoles et leur influence sur la pratique professionnelle des élites administratives (Eymeri, 2001 ; Oger, 2008) et managériales (Abraham, 2007 ; Derouet, 2013 ; Lazuech, 1999). Parmi ces travaux, seuls ceux de Jean-Michel Eymeri sur l'ENA et d'Yves-Marie Abraham sur HEC utilisent comme matériau principal un corpus d'entretiens réalisés avec des étudiant-es en formation (pour HEC) ou d'ancien-nes étudiant-es (pour l'ENA). Gilles Lazuech concentre ses recherches sur les pratiques pédagogiques des écoles de commerce et d'ingénieur-es françaises et les réformes à l'œuvre en raison de l'internationalisation des activités économiques ; son dispositif d'enquête associe des approches quantitative (par questionnaire) et qualitative (par entretiens semi-directifs et observations de terrain). Claire Oger utilise comme matériau d'enquête des rapports annuels de jurys de trois concours de la fonction publique (ENA, Ecole Nationale de la Magistrature (ENM) et École supérieure de guerre de l'armée de terre rebaptisée Cours supérieur d'état-major). Antoine Derouet travaille quant à lui sur les archives institutionnelles de l'Ecole centrale, en analysant notamment le contenu des programmes et des cours. Ainsi, les approches par le vécu et les expériences des étudiant-es restent rares.

Les grandes écoles sont étudiées à la fois par la sociologie de l'éducation et par la sociologie des élites compte tenu de leur statut particulier parmi les institutions françaises d'enseignement supérieur. Les grandes écoles de commerce constituent un sous-ensemble de ces grandes écoles et apparaissent comme un objet sociologique particulier, à la croisée d'un « pôle économique » et d'un « pôle académique » (Blanchard, 2012a, p.37).

¹ Les étudiant-es recruté-es à l'IEP de Paris (Sciences Po Paris) via les CEP ont représenté au maximum 6% de l'effectif total de l'établissement entre 2001 et 2009. 287 lycéen-nes et 32 collégien-nes ont bénéficié du dispositif PQPM entre 2003 et 2009.

b. Les grandes écoles de commerce, un objet sociologique à la croisée d'un « pôle économique » et d'un « pôle académique »¹

Les quelques travaux académiques portant sur les écoles de commerce françaises s'intéressent majoritairement aux écoles dites « dominantes » (Blanchard, 2012a, p.15) dans le paysage français de l'enseignement supérieur de la gestion, à savoir HEC Paris, l'ESSEC Business School, l'ESCP Business School, l'emlyon business school et l'EDHEC Business School². La thèse de Marianne Blanchard (2012a) sur un groupe de seize écoles supérieures de commerce fait figure d'exception. Elle y montre que la légitimité de ces écoles dans le champ de l'enseignement supérieur français s'est progressivement construite depuis la fin du XIXe siècle grâce à un double capital, la hiérarchie académique d'une part, la hiérarchie économique et sociale d'autre part. Ainsi, les écoles supérieures de commerce se situent au centre de tensions entre un « pôle économique » et un « pôle académique » (Blanchard, 2012a, p.37).

A partir des années 1970, les formations dispensées dans les grandes écoles de commerce françaises ont pour but de permettre « aux jeunes diplômés d'être opérationnels dans n'importe quelle situation au sein de n'importe quelle organisation professionnelle, la pluridisciplinarité et l'excellence devant permettre l'adaptation et la mobilité des diplômés » (Languille, 1997, p.60). Les cursus n'ont plus pour objectif principal l'acquisition de connaissances par les étudiant-es mais le développement de leur personnalité en tant que futur-es manager-ses³. L'hypothèse d'un continuum entre les classes préparatoires et les grandes écoles est toutefois avancée par Frédérique Pigeyre (1986), l'objectif ultime de ces deux phases de formation étant « l'acquisition des attributs des cadres » (p.245). Les classes préparatoires amènent en effet les élèves à développer une grande puissance de travail, la capacité à faire un usage intensif du temps, et la rapidité de réflexion et d'action, autant de qualités recherchées chez les cadres. Il s'agit ensuite pour les écoles de « déscolariser de manière scolaire » en les faisant « jouer au

¹ Ces expressions sont empruntées à Marianne Blanchard (2012a, p.37).

² Les noms des écoles sont utilisés tels qu'ils figurent sur les sites Internet de ces établissements en juillet 2021. Marianne Blanchard exclut l'INSEAD de cette liste en raison des spécificités de cette école. L'INSEAD ne s'inscrit pas dans le modèle « grande école » à la française mais dans le modèle américain du MBA (*Master of Business Administration*), qui exige des étudiant-es admis-es à l'INSEAD qu'elles-ils aient déjà au minimum deux ans d'expérience professionnelle, et privilégie par ailleurs les programmes de formation continue. L'INSEAD a toutefois lancé en mai 2019 un « *Master in Management* » pour des étudiant-es n'ayant pas d'expérience professionnelle. La première promotion a démarré le cursus en septembre 2020. Comme pour les autres programmes de l'INSEAD, la sélection des étudiant-es se fait sur candidature et non sur concours.

³ Bien que les étudiant-es puissent choisir différentes spécialisations (par exemple, finance ou marketing), les grandes écoles de commerce françaises visent avant tout à former des manager-ses dits « généralistes » et des futur-es dirigeant-es.

*manager*¹ » (Abraham, 2007, p.64) ces très bons élèves, qui ont toujours été en conformité avec les exigences du système scolaire (excellence académique, valorisation de la culture « gratuite »), pour qu’elles-ils acquièrent des compétences pratiques, opérationnelles et rentables conformes aux besoins des entreprises.

Pour « transformer » les étudiant-es en professionnel-les, des stages sont obligatoires pendant la scolarité et les cours s’appuient sur des travaux en groupe et des projets. En outre, les activités extra-scolaires sont valorisées, à la fois par les écoles et par les entreprises qui recrutent les jeunes diplômé-es : les rôles endossés dans les associations des écoles sont autant d’occasions de développer des compétences de *management*. Les étudiant-es y apprennent, en situation réelle, à travailler en équipe, monter des projets, gérer des budgets, obtenir des financements, communiquer sur les événements organisés, activités qui s’apparentent à un véritable engagement professionnel pour les élèves les plus investi-es (Lazuech, 1999). Preuve de l’importance accordée aux activités extra-scolaires, la notoriété et la variété des associations constituent un outil de promotion pour les écoles².

Les grandes écoles de commerce sont caractérisées par leur sélection à l’entrée, les liens qu’elles entretiennent avec les entreprises, et le processus de « transformation » auquel elles soumettent leurs étudiant-es. Les formations dans ces écoles revêtent plusieurs dimensions : le cursus académique, les expériences professionnelles et la vie étudiante et associative. Ces différentes expériences contribuent à socialiser les étudiant-es à une identité sociale et professionnelle et à des normes de comportements et de valeurs propres aux diplômé-es de ces grandes écoles, qui sont d’autant plus facilement inculquées que les étudiant-es n’ont généralement qu’une faible connaissance du monde de l’entreprise et des carrières auxquelles les écoles préparent lorsqu’elles-ils démarrent leur formation (Blanchard, 2012b ; Languille, 1997).

¹ Le terme « *manager* » (francisé en « *manager-se* ») concurrence celui de « *cadre* » depuis les années 1980 en France. Ces termes renvoient au personnel d’encadrement salarié, qui se situe entre les dirigeant-es et les ouvrier-ères et employé-es. Ils sont associés au terme de « *management* » qui désigne l’ensemble des pratiques de conduite des affaires et des organisations (Boussard, 2008).

² A titre d’exemple, même HEC Paris met en avant le nombre de clubs et d’associations de l’école parmi ses « chiffres-clés » et affirme : « Nous considérons la vie en communauté et la vie associative comme des éléments fondamentaux de la formation proposée à HEC. À bien des égards, il s’agit d’un prolongement de l’expérience académique. Notre ambition est d’encourager les étudiants à développer leur sens des responsabilités et encourager leur créativité et leur esprit d’initiative. Il y a autant de clubs et d’associations que de nationalités sur le campus d’HEC, soit plus d’une centaine, tous plus divers et dynamiques les uns que les autres. » (site de HEC Paris, URL : <https://www.hec.edu/fr/en-bref/vie-du-campus>, consulté le 30 juillet 2021).

c. Le fonctionnement des grandes écoles de commerce : un monde hiérarchisé

Quelques travaux récents s'intéressent au fonctionnement des grandes écoles de commerce en partant des expériences des étudiant-es. C'est le cas de l'enquête d'Yves-Marie Abraham (2007) sur HEC, du travail d'Anne Lambert (2010) sur le parcours des élèves boursier-ères de HEC et de l'ESSEC, et de l'article de Dilip Subramanian et de Jean-Baptiste Suquet (2016) sur le week-end d'intégration (WEI) d'une école de commerce du top 15¹. Certaines parties du travail de Gilles Lazuech (1999) abordent aussi le vécu des étudiant-es.

Les enquêtes de Gilles Lazuech (1999) et d'Yves-Marie Abraham (2007) font émerger des typologies d'étudiant-es pour décrire les différents niveaux d'engagement et modes d'adaptation à l'école de commerce. Gilles Lazuech distingue trois groupes d'élèves en fonction de leurs engagements associatifs : les « apprentis-*managers* », qui adoptent des comportements de manager-se dans leurs fonctions associatives, souvent de président-e, et préparent leur future insertion professionnelle ; les « équipiers », qui s'investissent dans des seconds rôles et ne considèrent pas les associations comme un tremplin professionnel ; et les « distanciés », qui ne participent pas ou peu à la vie associative. Les apprentis-*managers*, qui tirent davantage profit de leur expérience en école, sont majoritairement des hommes issus des classes sociales supérieures, tandis que les filles et les étudiant-es d'origine plus modeste se retrouvent davantage parmi les équipier-ères et les distancié-es.

Dans la même veine, Yves-Marie Abraham identifie quatre modes d'adaptation des étudiant-es aux règles du jeu propres à HEC, en fonction de leur intégration à la vie de l'école, de leur façon d'organiser leur scolarité et de leur choix d'activités extra-scolaires : les « héritiers », les « dévots », les « reconvertis » et les « égarés ». Les « héritiers » sont celle-eux qui tirent le plus d'avantages de l'école : souvent déjà familiarisé-es à HEC par le biais de leur famille et/ou issu-es des « grandes »² classes préparatoires parisiennes, elles-ils s'intègrent très rapidement à l'école. Elles-ils suivent les enseignements dispensés *a minima* pour « valider » leurs années et investissent les associations les plus prestigieuses et les plus influentes de

¹ « Top 15 » signifie que l'école étudiée « appartient aux quinze premières écoles de commerce françaises d'après les classements établis par certains magazines français (L'Etudiant, Le Figaro, Le Point...). » (Subramanian et Suquet, 2016, p.7).

² La notion de « grandes » classes préparatoires et de « grands » lycées, par opposition aux « petites » classes préparatoires et aux « petits » lycées, renvoie aux résultats des élèves de ces lycées et de ces classes préparatoires aux concours d'entrée dans les grandes écoles (des classements sont régulièrement établis par des journaux comme *Le Figaro*, *Challenges*, *L'Etudiant*). Elle est également liée à la notoriété des établissements dans le paysage éducatif français.

l'école, ce qui leur permet de faire fructifier leur capital social. Les « dévots » surinvestissent la vie associative de l'école, au risque d'échouer académiquement ; les « reconvertis » valorisent des activités associatives qui leur permettent de créer des ponts entre HEC et le monde extérieur (associations à vocation sociale, humanitaire, culturelle) tout en veillant à obtenir de bons résultats scolaires ; les « égarés », avant tout intéressé-es par la réussite scolaire et les disciplines intellectuelles, ne parviennent pas à s'adapter aux nouvelles règles du jeu.

Au-delà de son rôle de socialisation à la vie estudiantine de l'école, le week-end d'intégration (WEI) apparaît comme une « opportunité de positionnement » (Subramanian et Suquet, 2016, p.13) pour la minorité d'étudiant-es qui décide de s'investir massivement dans la vie associative de l'école et commence à constituer ses réseaux en espérant conquérir les associations les plus prestigieuses de l'école¹. Le WEI est donc tout autant une instance d'intégration qu'une instance de différenciation, et permet d'identifier les critères de domination à l'œuvre au sein de l'école : le genre, l'origine scolaire, le capital et l'origine sociale. Les étudiant-es boursier-ères (Lambert, 2010) mettent d'ailleurs plus de temps que les autres élèves à s'adapter à la « nouvelle hiérarchie sociale en vigueur » (p. 115), fondée sur l'intégration à la vie associative et festive de l'école, et souvent liée au capital économique et social des élèves. Ces difficultés peuvent être accentuées par leur orientation sexuelle.

Les rares enquêtes qualitatives sur les grandes écoles de commerce révèlent un monde très hiérarchisé, où le positionnement dans l'école dépend à la fois de facteurs structurels (genre, classe, sexualité²) et de la capacité individuelle à les mobiliser ou à les dépasser, selon que l'on est du côté des dominant-es ou des dominé-es. La réussite sociale au sein des écoles de commerce est décorrélée de la réussite scolaire, ce qui constitue un choc pour celle-eux des étudiant-es qui doivent leur arrivée dans l'école avant tout à leur investissement scolaire. La classe sociale des étudiant-es est généralement identifiée comme source principale des rapports de pouvoir au sein des grandes écoles de commerce. Qu'en est-il de l'appartenance de sexe et que peuvent apporter les études sur le genre à la compréhension de la socialisation en école de commerce ?

¹ Il s'agit dans ce cas du BDA (Bureau des Arts), du BDE (Bureau des Elèves) et du BDS (Bureau des Sports).

² Dans les articles cités, les origines ethniques ne sont pas identifiées comme un facteur de hiérarchie sur le campus. Cela fait écho à la rareté des recherches croisant ethnicité et groupes professionnels (Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 266).

2. Le genre envisagé comme rapport de pouvoir et production sociale

Le genre est défini comme « un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et les représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni et al., 2020, p.10), les valeurs associées aux femmes et au féminin étant déconsidérées par rapport à celles associées aux hommes et au masculin¹. Le genre ne se limitant pas à une différence de sexe, mais étant un principe d'organisation et de relations sociales et un rapport de pouvoir, il peut être utilisé comme une catégorie d'analyse pour toute situation sociale (Varikas et Scott, 1988). Le genre est également une production sociale, qui se construit dans l'interaction, à travers des gestes, des échanges et des pratiques quotidiennes et anodines (Buscatto, 2019 ; West et Zimmerman, 1987). Les différentes parties de cette section présentent d'abord les quelques enquêtes sur les grandes écoles de commerce et les grandes écoles de manière générale, puis abordent les travaux relatifs au rôle de l'école dans la production du genre et les recherches croisant genre et professions supérieures.

a. Les femmes dans les grandes écoles de commerce : quelques rares enquêtes

Dans les années 1960, les femmes sont minoritaires dans les écoles de commerce à la fois numériquement et symboliquement, dans la mesure où elles ne sont jamais considérées comme de futures dirigeantes, contrairement aux hommes. Elles n'ont pas les mêmes débouchés professionnels que leurs homologues masculins, même lorsqu'elles ont accès aux mêmes écoles que les hommes, ce qui est le cas dès 1915 pour l'Ecole supérieure de commerce de Montpellier (Thivend, 2011). Formées à la sténographie et à la dactylographie, les femmes sont appelées à occuper des postes d'exécution, tandis que les hommes se destinent à des postes d'encadrement et de direction. L'éducation commerciale supérieure valorise en effet la figure de l'homme d'affaires et du dirigeant, raison pour laquelle HEC a longtemps refusé les femmes (Larsen, 2011). Même lorsque la figure du cadre remplace peu à peu celle de l'homme d'affaires à partir de la fin des années 1960, cette dernière reste définie en fonction de compétences et de qualités socialement considérées comme masculines (Blanchard, 2012c). Le nombre de femmes accédant aux formations des écoles de commerce croît rapidement entre le début des années 1960 et le début des années 1990² (Blanchard, 2012a, 2012c). Elles représentent environ la

¹ L'anthropologue Françoise Héritier parle de « valence différentielle des sexes » (Héritier, 2012).

² Le concours d'entrée à l'ESSEC est ouvert aux femmes en 1972 et celui de HEC en 1973. En 1974 sont annoncées par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) l'ouverture aux femmes de l'Ecole Supérieure de Commerce de Paris (ESCP) et la fermeture de HEC Jeunes Filles (HECJF), école réservée aux filles qui avait été créée en 1916 (Blanchard, 2012c).

moitié des effectifs des écoles supérieures de commerce (ESC) en 1990. Ce chiffre est toutefois inférieur pour les deux écoles en position dominante, HEC et l'ESSEC. Marianne Blanchard émet plusieurs hypothèses à l'aune du genre : les filles ont peut-être un taux d'échec supérieur au concours en raison des qualités¹ « masculines » attendues (dynamisme, ténacité, confiance en soi) et/ou en raison de discriminations plus ou moins conscientes de la part des jurys, ce qui rejoint le constat de Frédérique Pigeyre (1986) sur la sélection opérée par les épreuves orales des concours.

Peu de travaux intègrent le prisme de la classe de sexe à l'analyse des grandes écoles de commerce. La thèse de Frédérique Pigeyre (1986) intitulée *Socialisation différentielle des sexes. Le cas des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*, porte en réalité assez peu sur la situation spécifique des femmes dans ces écoles². Les activités extra-scolaires ne sont pas analysées en fonction des catégories de sexe. Un chapitre est en revanche consacré aux « projets professionnels au féminin » dans le cadre de l'analyse du procès de socialisation des écoles. Dans l'ensemble, les femmes adhèrent au même modèle professionnel que les hommes, que l'auteure appelle le modèle du « jeune cadre dynamique » ; en revanche, elles anticipent des difficultés spécifiques aux femmes cadres pour concilier vie personnelle et vie professionnelle. L'analyse menée sur le processus de socialisation des futur-es cadres ne permet pas à l'auteure d'en déduire l'existence de pratiques différenciées selon le sexe au sein des grandes écoles. Cette conclusion laisse supposer que le genre en tant que rapport de pouvoir et production sociale ne s'identifie pas facilement dans le contexte des formations des grandes écoles de commerce.

Gilles Lazuech (1999) consacre quelques pages du dernier chapitre de son ouvrage à la « distribution sexuée des positions associatives » (pages 228 à 234). Les réponses aux questionnaires administrés auprès d'élèves d'écoles de commerce et d'ingénieur-es³ montrent que les femmes occupent principalement des postes d'exécution, de représentation ou à dominante relationnelle, tandis que les hommes privilégient les fonctions d'autorité et de

¹ Marianne Blanchard utilise le terme « qualités », repris ici. Toutefois, Emmanuelle Zolesio (2010) met en garde contre le risque de naturalisation et d'essentialisme que fait courir le choix de ce mot. Il s'agit bien de « qualités » socialement construites, à la fois attendues de la part des hommes et perçues comme masculines.

² Frédérique Pigeyre a sélectionné dix écoles, six écoles d'ingénieur-es et quatre écoles de gestion : les trois écoles les plus prestigieuses (HEC, ESSEC, ESCP) et une école de moindre notoriété, l'ESLSCA (Ecole Supérieure Libre des Sciences Commerciales Appliquées).

³ Enquête menée en 1995 auprès de 2 000 élèves étudiant dans 8 écoles d'ingénieur-es et 3 écoles de commerces. L'exploitation des données porte sur environ 1 300 questionnaires.

pouvoir. Les femmes sont également sous-représentées dans les associations à plus gros budget, considérées comme plus importantes et plus prestigieuses. Gilles Lazuech attribue ces différences exclusivement à l'expression des socialisations différentielles entre les filles et les garçons précédemment à leur entrée en école. Anne Lambert (2010) constate que les hommes sont surreprésentés dans les filières prestigieuses et techniques, tandis que les femmes s'orientent vers des filières moins valorisées comme le marketing et les ressources humaines. Mais ni Gilles Lazuech (1999) ni Anne Lambert (2010) n'analysent les modes de fonctionnement propres aux écoles qui pourraient induire des comportements et des choix différents entre les étudiantes et les étudiants.

La féminisation des écoles supérieures de commerce a joué un rôle important dans la possibilité, pour les femmes, d'accéder à de nouvelles voies professionnelles, et notamment aux postes de cadres dans les entreprises. Toutefois, bien que les écarts entre les hommes et les femmes se soient réduits, les conditions d'insertion sur le marché du travail à la sortie des écoles de commerce restent inégalitaires¹. Cette situation paradoxale n'est pas propre aux écoles de commerce : elle concerne les grandes écoles dans leur ensemble, et est aussi largement documentée par les recherches sur le genre à l'école et dans le monde professionnel.

b. Genre et grandes écoles : le devenir des diplômées plutôt que le déroulement des études

Les premières recherches sur la sélection et la reproduction des élites ne font pas de distinction entre les femmes et les hommes. C'est d'ailleurs la principale limite des travaux de Pierre Bourdieu que relève Monique de Saint-Martin : « La différence majeure, celle qui sépare hommes et femmes dans les grandes écoles, était pratiquement passée sous silence dans *La noblesse d'Etat*, ouvrage publié en 1989, ou n'y était évoquée que furtivement » (de Saint-Martin, 2008, p.96), car elle était si impactante qu'elle empêchait de voir les autres facteurs (origine sociale, capital scolaire) dans l'analyse des correspondances². L'auteure ajoute : « Il aurait sans aucun doute fallu s'interroger sur ce que signifiaient la sélection, la production et la reproduction d'une élite scolaire presque exclusivement de sexe masculin » (p.96-97). Le

¹ D'après le Baromètre Egalité femmes-hommes de la Conférence des Grands Ecoles (CGE) pour l'année 2020, des différences existent entre les femmes et les hommes dès la sortie des écoles de management, au détriment des femmes sur l'ensemble des indicateurs : taux net d'emploi (85,3% vs. 88,8%), taux de CDI pour les diplômé-es en poste (82,3% vs. 90,1%), diplômé-es ayant le statut cadre (78,6% vs. 85,0%), salaire (38,5K€ vs. 44,4K€). Le constat est le même en 2019, 2018 et 2017 (Conférence des Grandes Ecoles, (CGE), 2017, 2018, 2019, 2021).

² L'analyse des correspondances est une méthode statistique qui permet d'obtenir des représentations graphiques des espaces sociaux en lien avec les caractéristiques sociales des individus.

nombre de femmes étudiant dans les grandes écoles a fortement augmenté depuis les années 1970¹, mais les cursus ont encore été peu analysés à l'aune du genre.

Les recherches croisant genre et grandes écoles s'intéressent davantage au devenir des diplômées qu'au déroulement des études au sein des écoles (Achin et Lévêque, 2007 ; Bataille, 2017 ; Marry, 2004). Ces enquêtes permettent d'invalider l'idée, largement répandue dans les travaux sur la formation des élites, que le diplôme d'une grande école constituerait un atout identique pour tou-tes et que les diplômé-es formeraient un groupe homogène. La moindre réussite professionnelle des femmes est alors analysée au prisme de leur socialisation primaire et de leur socialisation conjugale (Bataille, 2017) ou attribuée à la structure des environnements dans lesquels elles sont amenées à évoluer (Achin et Lévêque, 2007 ; Marry, 2004). En revanche, les auteur-es n'étudient ni les cursus de formation ni les dynamiques de genre au sein des écoles.

L'enquête de Coline Briquet (2019) fait exception. L'auteure montre que les femmes sont confrontées à des violences de genre², verbales ou physiques, durant leur scolarité en école d'ingénieur-es. Ces violences sont toutefois banalisées, par les hommes et par les femmes : les propos sexistes sont en effet perçus comme de l'humour et faisant partie de la vie de campus, voire de la « culture » des écoles. Les agressions sexuelles, les tentatives de viol et les viols demeurent tabou bien que de nombreuses étudiantes déclarent en avoir été victimes³. L'étude est antérieure au mouvement #MeToo⁴ mais le récent mouvement #sciencesporcs⁵ laisse supposer, d'une part, que les grandes écoles françaises ne sont pas encore exemptes de violences sexistes et sexuelles, d'autre part, que la sous-représentation numérique des femmes dans les

¹ Les femmes constituent en 2020 50% des effectifs des écoles de *management*, 33% des effectifs des écoles d'ingénieur-res et 61% des effectifs des écoles d'autres spécialités (par exemple, Ecoles Normales Supérieures (ENS), Ecoles militaires de santé) (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2021).

² L'auteure s'appuie sur les travaux de Jalna Hanmer (1977) pour définir ainsi les violences de genre : « tous les actes de violence à l'égard des femmes en tant que femmes (et la menace de se livrer à de tels actes) avec pour objectif de les tenir sous contrôle, soit afin de les exclure de certains domaines ou de restreindre leur champ d'action, soit pour les obliger à un certain comportement » (Briquet, 2019, p.110-111).

³ 10% des répondantes déclarent avoir été victimes d'une agression sexuelle et 5,7% d'une tentative de viol ou d'un viol. Ces chiffres sont à comparer aux chiffres de l'enquête VIRAGE (Violences et Rapports de Genre) menée par l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED) en 2015 : 1,38% de femmes victimes de violences sexuelles dans le cadre de leurs études et 0,2% de tentatives de viol ou de viols (Briquet, 2019, p.114).

⁴ Le mouvement #MeToo a révélé l'ampleur du harcèlement et des agressions sexuelles dont sont victimes les femmes quel que soit leur milieu d'origine et dans toutes les sphères de leur vie (famille, école, loisirs, espace public, monde professionnel, etc.).

⁵ Le mot-clé #sciencesporcs est lancé début 2021 pour dénoncer les comportements sexistes et les violences sexuelles au sein des Instituts d'Etudes Politiques (IEP), communément appelés Sciences Po.

écoles d'ingénieur-es¹ n'est pas l'unique explication de la perpétuation et de la banalisation des violences de genre. D'ailleurs, la sur-sexualisation de la vie associative et étudiante identifiée par Coline Briquet l'est aussi par Dilip Subramanian et Jean-Baptiste Suquet (2016) à l'occasion du week-end d'intégration en école de commerce qu'ils ont observé. La domination masculine au sein de l'école s'exprime à travers la mobilisation systématique du registre sexuel et de la sollicitation sexuelle, qui permet à certains hommes de prendre le pouvoir sur les femmes. Roxane Dejours (2019) souligne également la banalisation et l'euphémisation des conduites sexistes sur les campus des grandes écoles, présentées comme de « l'humour potache » (Dejours, 2019, p.159) et encouragées par la consommation d'alcool en grande quantité lors des événements étudiants.

Ainsi, malgré leur appartenance à l'élite du système scolaire français, les femmes étudiantes et diplômées des grandes écoles n'échappent pas aux rapports sociaux de sexe. La partie suivante s'intéresse à la situation des filles et des garçons dans le système éducatif en général.

c. Ségrégation sexuée des filières scolaires et impact de la mixité sur la production du genre

Compte-tenu de la durée de la scolarité obligatoire en France, l'école est une instance majeure de socialisation, analysée comme telle au prisme du genre depuis l'ouvrage fondateur de Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !* (2006 [1992]), qui constate la meilleure réussite des filles dans leurs parcours scolaires par rapport aux garçons². Deux types de recherches semblent particulièrement pertinents pour interroger la socialisation dans les grandes écoles de commerce : d'une part, les travaux portant sur la ségrégation sexuée des filières scolaires et professionnelles, d'autre part ceux sur le rôle joué par les élèves elles-mêmes dans la production du genre. Il ne faudra par ailleurs pas négliger le fait que les inégalités scolaires liées au sexe sont beaucoup moins significatives que celles provenant des inégalités liées au milieu social d'origine (Bereni et al., 2020 ; Duru-Bellat, 2008).

Malgré leurs performances scolaires, les filles s'orientent davantage vers des filières moins valorisées que les garçons : filières littéraires, filières dites « relationnelles » (métiers de

¹ Les femmes représentaient 28,4% des étudiant-es en école d'ingénieur-es en 2015 (Briquet, 2019) et 33% en 2020 (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2021). Elles constituent en revanche 60% des effectifs des IEP en 2020 (Gourdon, 2020).

² Depuis 1971, les filles sont plus nombreuses que les garçons à obtenir le baccalauréat, y compris dans les filières générales où leur taux de réussite est supérieur à celui des garçons (Bereni et al., 2020).

l'éducation, du social et de la santé), tandis que les garçons choisissent davantage les filières dites « d'excellence » (filière scientifique, études d'ingénieur-es) qui leur assurent un accès plus facile et plus rapide aux postes à responsabilité dans le monde professionnel (Bereni et al., 2020). Toutes les recherches ne s'accordent pas sur les raisons de ces choix. Pour Marie Duru-Bellat (2004 [1990]), les filles effectuent leurs choix de manière raisonnable, en anticipant les rôles sociaux auxquels elles sont destinées, tant en ce qui concerne les métiers « accessibles » que l'articulation avec la vie personnelle. En revanche, pour Christian Baudelot et Roger Establet (2006 [1992]), les filles ont tendance à se sous-estimer et les garçons à rechercher la compétition et à se surévaluer en raison de leurs socialisations différenciées, ce qui expliquerait leurs choix d'orientation scolaire puis professionnelle. D'autres travaux montrent comment l'école véhicule des stéréotypes de genre à travers les programmes et les manuels scolaires et les interactions entre enseignant-es et élèves (Baudoux et Noircent, 1995 ; Mosconi, 1994, 1999 ; van Zanten, 2000). Enfin, des recherches plus récentes sur les choix d'orientation sexués appellent à les penser comme le fait des filles et des garçons, et à ne plus les considérer uniquement comme « un problème de filles »¹ (Vouillot, 2007b, 2007a).

Les grandes écoles de commerce étant un environnement mixte, voire paritaire², il est aussi intéressant de regarder du côté des travaux sur les effets de la mixité sur les comportements des élèves et sur le rôle joué par les élèves elles-mêmes dans la construction du genre (Mosconi, 1999, 2004). La mixité semble en effet contribuer à conforter la hiérarchie entre les sexes car les filles sont exposées au quotidien à des comportements et à des situations qui les renvoient à leur position d'infériorité et entament leur estime d'elles-mêmes. Les garçons, pour se maintenir dans leur groupe de pairs, sont contraints à adopter un comportement viril et à se poser comme dominants. « C'est la confrontation des deux groupes qui "produit" les caractéristiques de chaque sexe, qui sont donc avant tout relationnelles. » (Duru-Bellat, 2008, p.141). Il ne s'agit pas, dans le cadre de la présente recherche, de remettre en question la mixité des grandes écoles, mais d'analyser les interactions entre étudiant-es comme un espace de production du genre.

En choisissant une filière d'excellence, souvent après des classes préparatoires économiques et commerciales scientifiques, les étudiantes des grandes écoles de commerce ont déjà surmonté

¹ En témoignent les circulaires du ministère de l'Éducation nationale qui s'inquiètent avant tout de la faible part des filles dans les filières scientifiques et techniques. Il n'y est en revanche pas question des filières délaissées par les garçons, par exemple les filières littéraires et sociales, du soin et de l'éducation (Vouillot, 2007a).

² En 2020, les femmes constituent entre 40% et 60% des effectifs dans toutes les formations de niveau master des écoles de *management* (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2021).

un certain nombre d'obstacles liés à leur appartenance de sexe. Il sera intéressant d'étudier d'une part leurs motivations et leurs projections professionnelles, d'autre part leur vécu en matière d'interactions avec les enseignant-es et avec les étudiant-es, et de les comparer aux ambitions et aux expériences des étudiants. Il s'agira ainsi de compléter les recherches existantes sur l'éducation avec la perspective des grandes écoles de commerce.

d. Les contraintes d'accès aux professions supérieures pour les femmes

Les travaux en sociologie du genre sur l'insertion professionnelle des femmes diplômées de l'enseignement supérieur font état d'inégalités persistantes entre les femmes et les hommes dans le déroulement des carrières, y compris pour les femmes diplômées des grandes écoles. Le passage de l'égalité scolaire à l'égalité professionnelle n'est pas automatique et « les filles ne tirent pas tous les bénéfices de leurs succès scolaires sur le marché du travail » (Marry, 2004, p.5). Les hommes continuent de dominer dans les secteurs professionnels les plus prestigieux socialement et les plus rémunérateurs : en 2020, les femmes ne représentent que 27,2% des dirigeant-es d'entreprise (Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances, 2020). En 2017, 20,6% des hommes étaient cadres contre seulement 15,2% des femmes (Buscatto, 2019). Les femmes subissent une double ségrégation des emplois, horizontale et verticale, présentée dans les paragraphes suivants.

Nombre de secteurs professionnels et d'activités sont identifiées comme « masculines » ou « féminines »¹ et à qualification équivalente, ces dernières sont généralement socialement déconsidérées et moins rémunérées (Buscatto, 2019). Concernant les parcours des femmes très diplômées, un premier ensemble de recherches s'intéresse à la féminisation² de professions initialement à dominante masculine et socialement valorisées³. Dans les milieux les plus « masculins », les femmes se heurtent à des normes professionnelles genrées (Boussard, 2016). Les dirigeantes dans la finance témoignent de normes professionnelles associées à des valeurs considérées comme masculines que sont la disponibilité permanente et l'extensivité du temps

¹ Les critères habituellement utilisés pour dire d'une profession qu'elle est « masculine » ou « féminine » (Zolesio, 2009b), c'est-à-dire socialement construite comme masculine ou féminine, sont : l'infériorité numérique des femmes dans les métiers visés, l'exclusion des femmes dans l'histoire de la profession, et le fait que les compétences requises soient considérées comme « naturellement » masculines.

² « La féminisation d'un métier ou d'une profession désigne généralement la croissance du nombre de femmes dans une activité identifiée comme masculine, au vu de l'hégémonie des personnels masculins en son sein et/ou des "qualités" socialement jugées nécessaires pour l'exercer. » (Malochet, 2007, p.92)

³ Cette thématique de recherche ayant donné lieu à de nombreuses publications depuis les années 2000, seuls quelques travaux, jugés les plus pertinents par rapport à l'objet de la recherche, sont présentés ici.

de travail, l'esprit de compétition et la maîtrise des chiffres. Les chirurgiennes en formation sont confrontées à des manifestations d'hostilité de la part de leurs collègues hommes, qui se traduisent notamment par des plaisanteries sexistes et des allusions sexuelles récurrentes (Zolesio, 2012a). Dans le cas des normaliennes (Bataille, 2017), des avocates et des médecins (Lapeyre et al., 2009), des énarques femmes politiques (Achin et Lévêque, 2007) et des ingénieures (Marry, 2004), le genre se lit dans les carrières différenciées entre les femmes et les hommes, qui se traduisent par des écarts de revenus, de responsabilités et de prestige social. Enfin, dans le conseil en *management*, c'est la division des spécialités qui constitue la frontière du genre (Boni-Le Goff, 2012, 2020) : le conseil en stratégie, plus prestigieux, est associé à la « rationalité calculatoire, typique de la masculinité hégémonique¹ » (Boni-Le Goff, 2020, p.109), tandis que les missions liées aux ressources humaines et à la conduite du changement sont moins reconnues, et davantage l'apanage des femmes. Les femmes accédant aux « bastions » masculins prestigieux sont souvent issues de milieux sociaux favorisés (davantage que les hommes qui atteignent les mêmes fonctions), voire de familles dans lesquelles la profession visée est déjà exercée. La féminisation des professions ne s'accompagne donc pas d'une subversion radicale du genre, mais d'une reconfiguration des rapports sociaux de sexe en contexte de mixité, permise par des rapports de classe favorables aux « pionnières ».

Un deuxième ensemble de travaux se concentre sur les facteurs structurels, sur le marché de l'emploi et au sein des organisations de travail, qui conduisent à une moindre réussite professionnelle des femmes. Ces recherches mobilisent la notion de « plafond de verre » (Laufer, 2005), c'est-à-dire le fait que « dans une profession donnée, les femmes sont de moins en moins présentes au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie, et elles sont très rares aux postes de plus haut niveau » (Bereni et al., 2020, p.205). Les organisations ne sont pas neutres du point de vue du genre mais jouent au contraire un rôle actif dans la définition et la production des rapports sociaux de sexe (Acker, 1990) en raison de normes organisationnelles définies « au masculin ». Les politiques de gestion des carrières reposent souvent sur un « modèle idéal masculin-neutre de parcours » (Guillaume et Pochic, 2007, p.80) qui favorise les hommes en raison de la répartition toujours inégale au sein des couples hétérosexuels des

¹ La « masculinité hégémonique » est définie comme « une configuration de pratiques (c'est-à-dire de ce qui est fait, et pas simplement d'un ensemble d'attentes, ou d'une "identité") qui permet à la domination masculine de se perpétuer. » (Connell et Messerschmidt, 2015, p.155). Ces pratiques et ces représentations légitiment non seulement la domination des hommes sur les femmes, mais aussi la domination de certains hommes (cumulant des privilèges de classe, de race, de sexualité, etc.) sur d'autres (Bereni et Jacquemart, 2018).

charges domestiques et familiales et du modèle du *male breadwinner*¹. En outre, des facteurs informels désavantagent les femmes : d'une part, le rôle des relations informelles, du réseau et des processus de cooptation dans la promotion professionnelle² (Buscatto et Marry, 2009 ; Guillaume et Pochic, 2007 ; Laufer, 2005 ; Marry et al., 2017), d'autre part, l'association toujours vivace de l'exercice du pouvoir et de la figure du manager ou du dirigeant à des qualités naturalisées comme masculines (Acker, 1990 ; Bereni et al., 2020 ; Bereni et Jacquemart, 2018 ; Buscatto, 2019 ; Dubar, Tripier et Boussard, 2015 ; Guillaume et Pochic, 2007), comme le charisme et la capacité à maîtriser ses émotions (Guillaume et Pochic, 2007), ou encore la force, l'agressivité et l'esprit de compétition (Acker, 1990). Les femmes sont alors victimes d'une double contrainte de genre³ (Acker, 2009) : soit elles s'affirment comme les hommes pour être considérées comme compétentes, au risque de paraître agressives, soit elles affichent un comportement perçu comme féminin, au risque d'être jugées incompetentes. En outre, Joan Acker (2009) invite à dépasser la notion de « plafond de verre » pour considérer des « régimes d'inégalité » dans une approche intersectionnelle du monde du travail : les inégalités au sein des organisations proviennent de l'imbrication de rapports sociaux de sexe, de classe et de race, auxquels s'ajoutent d'autres caractéristiques comme l'orientation sexuelle.

Cette revue des travaux sur la féminisation des professions supérieures montre que même les femmes très diplômées subissent la division et la hiérarchie sexuées du travail, à la fois dans l'exercice concret de leur profession et dans l'accès aux responsabilités brigüées. La partie suivante est consacrée aux travaux sur la socialisation.

¹ Le modèle du *male breadwinner* (littéralement, « l'homme gagne-pain ») repose sur l'idée d'une spécialisation des rôles au sein des couples hétérosexuels, les revenus du conjoint servant à faire vivre le ménage tandis que la conjointe assume les travaux domestiques et les soins aux enfants. Ce modèle au sens strict n'est plus majoritaire (Méda, 2008), mais la représentation perdure d'une carrière et d'un salaire masculin primant sur la carrière et le salaire féminin. Ainsi, le surinvestissement professionnel et la mobilité géographique, attendus pour s'élever hiérarchiquement dans certaines organisations publiques (Marry et al., 2017) et privées (Bertaux-Wiame, 2006 ; Guillaume et Pochic, 2007) sont souvent plus faciles à assumer pour les hommes que pour les femmes. En outre, les temporalités relatives à la gestion des carrières avantagent les hommes, la période entre trente et quarante ans étant souvent déterminante pour s'élever dans la hiérarchie, mais correspondant aussi, statistiquement, aux périodes de maternités des femmes.

² Les femmes rencontrent davantage de freins que les hommes pour s'engager dans ces stratégies. Les réseaux reproduisent souvent un « entre soi » masculin du fait de la supériorité numérique des hommes et de leurs modes de fonctionnement, et sont plus favorables aux hommes qu'aux femmes (Buscatto et Marry, 2009).

³ Ce que Joan Acker nomme « *a gendered double bind* » (Acker, 2009, p.10).

3. La socialisation comme « manière d'envisager le réel »¹

Muriel Darmon définit la socialisation comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi "formé", "modelé", "façonné", "fabriqué", "conditionné" - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – "apprend", "intériorise", "incorpore", "intègre" - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. » (Darmon, 2016, p.6). La socialisation est donc une manière « d'être fait » (Darmon, 2016, p.7) par la société. La socialisation en école de commerce s'inscrit dans les socialisations dites secondaires, en raison de l'instance socialisatrice (un établissement d'enseignement), des résultats produits (les connaissances et attitudes acquises ne sont pas « fondamentales » pour l'individu), et du moment du cycle de vie (l'âge adulte) durant laquelle elle se déroule. L'analyse des socialisations secondaires doit tenir compte des produits des socialisations antérieures, notamment familiales.

Dans la théorie de l'habitus, Pierre Bourdieu (1980) souligne le poids des premières expériences sociales et l'inertie des dispositions acquises dans la socialisation familiale. « L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. [...] Chaque microcosme social ou champ requiert un habitus spécifique qui exige une conversion plus ou moins radicale de l'habitus originaire. » (Paugam, 2010, p.70). Les recherches sur l'enseignement supérieur d'élite permettent de faire l'hypothèse que les grandes écoles de commerce, en tant que champ, amènent les étudiant-es à développer un habitus spécifique, celui du manager ou de la manager. Cette conversion est sans doute vécue différemment et nécessite une plus ou moins grande adaptation selon le milieu social d'origine, le parcours scolaire antérieur, le genre et l'appartenance ethnique. C'est pourquoi l'idée d'« habitus individuel » développée par Bernard Lahire est intéressante pour compléter l'analyse : les pratiques et les représentations individuelles sont en effet le résultat de déterminations sociales multiples propres à chaque individu (Dubar, 2015).

Etudier la socialisation d'un-e individu revient à identifier les processus, les instances de socialisation et les effets produits sur cet-te individu. Bernard Lahire (2001) distingue trois

¹ Cette expression est empruntée à Muriel Darmon (2016, p.6).

types de socialisation : par entraînement ou pratique directe, par agencement ou organisation d'une situation (la « socialisation silencieuse »), et par inculcation explicite ou implicite de valeurs, de modèles et de normes. La socialisation ne se limite donc pas aux moments d'éducation explicite (les cours par exemple), mais correspond aussi à l'incorporation de normes « à l'insu » de l'individu. Olivier Fillieule¹, étudiant la socialisation secondaire via le militantisme, en distingue trois dimensions : l'acquisition d'une vision du monde, l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être, et la restructuration des réseaux de sociabilité. Ces concepts seront utiles à l'analyse des différentes dimensions de la socialisation en école de commerce.

La socialisation secondaire des chirurgien-nes (Zolesio, 2009b, 2012a, 2012b) opère en plusieurs temps durant leur formation et leurs dispositions à la chirurgie évoluent avec leurs expériences successives en tant qu'externes puis internes. L'auteure insiste sur la pluralité des contextes de socialisation et des agents socialisateurs en chirurgie, pluralité qui existera probablement aussi dans le cas des écoles de commerce en raison des différentes dimensions qu'elles revêtent. L'exemple d'un cas de socialisation chirurgicale « ratée » (Zolesio, 2009a) montre par ailleurs le poids des socialisations antérieures dans la capacité à s'adapter, ou non, à des modes de fonctionnement en contradiction avec les dispositions déjà incorporées. L'enquête de Muriel Darmon (2015) sur les classes préparatoires renseigne sur une socialisation « en train de se faire » (p.307), tout en tenant compte des socialisations antérieures des élèves (leur « passé social ») et de leur « avenir probable » (p.307). Analyser l'articulation entre passé, présent et futur semble également pertinent pour la compréhension de la socialisation en école de commerce. Enfin, il s'agit aussi d'interroger la temporalité et la continuité de la socialisation, entre renforcement, transformation et conversion des dispositions préalablement intériorisées (Darmon, 2016 ; Zolesio, 2018).

Les travaux empiriques sur la construction des dispositions dépeignent des situations de socialisation nettement plus complexes que le triptyque processus/agents/effets (Darmon, 2016) ne le laisse supposer. Les effets de la socialisation dans un contexte particulier ne peuvent s'analyser et se comprendre qu'à l'aune des socialisations antérieures. Cette complexité devra être intégrée aux analyses sur les écoles de commerce.

¹ Olivier Fillieule, « Le désengagement d'organisations radicales », *Lien Social et Politiques*, n°68, 2012, p.44 cité par Muriel Darmon (2016, p.96).

4. L'apprentissage de la gestion et du *management* dans les grandes écoles de commerce : une entrée par la socialisation genrée

Les travaux sur l'éducation montrent que les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons (Baudelot et Establet, 2006 ; Duru-Bellat, 2004) et les recherches sur les grandes écoles françaises montrent l'homogénéité sociale des étudiant-es qui y sont admis (Albouy et Wanecq, 2003 ; Euriat et Thélot, 1995 ; de Saint-Martin, 2008). On pourrait donc s'attendre à ce que les femmes diplômées des grandes écoles réussissent mieux que les hommes d'un point de vue professionnel. Ce n'est pourtant pas le cas en ce qui concerne leur insertion sur le marché du travail à l'issue de leur formation. Des différences existent entre les femmes et les hommes dès la sortie des écoles de *management*, au détriment des femmes sur l'ensemble des indicateurs : taux net d'emploi (86,5% vs. 89,5%), taux de CDI pour les diplômé-es en poste (80,7% vs. 88,7%), diplômé-es ayant le statut cadre (76,9% vs. 85,7%), salaire (39,3K€ vs. 43,7K€) (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2019¹). Ces différences peuvent être comparées avec l'insertion professionnelle des diplômé-es d'écoles d'ingénieur-es : les écarts sont semblables sur le taux net d'emploi (88,9% vs. 92,2%) et les diplômé-es ayant le statut cadre (84,9% vs. 93,7%) ; en revanche, l'écart est beaucoup plus marqué sur le taux de CDI pour les diplômé-es en poste (75,1% vs. 86,8%) mais le salaire moyen d'embauche des ingénieures est plus proche de celui des ingénieurs (36,6K€ vs. 39,0K€, soit -2,4K€, -6%) que pour les diplômé-es d'école de commerce (-4,4K€, -10%) (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2019). Ainsi, malgré un taux moyen de féminisation des écoles de commerce bien supérieur à celui des écoles d'ingénieur-es, les inégalités professionnelles à la sortie des écoles de *management* sont similaires à celles qui affectent les femmes à la sortie des écoles d'ingénieur-es, voire plus accentuées en ce qui concerne les inégalités salariales.

Les causes de ces inégalités sont probablement multiples. La littérature existante peut fournir des hypothèses concernant les socialisations différenciées des femmes et des hommes qui les amènent à choisir des filières professionnelles n'ayant pas le même prestige et n'apportant pas le même niveau de rémunération. Les travaux sur la construction des inégalités au sein des organisations peuvent également amener à s'interroger sur le rôle du marché du

¹ Les chiffres pour l'année 2020 sont disponibles mais, en raison des éventuels impacts de la crise sanitaire (Covid-19) à partir de mars 2020, il a semblé préférable de se référer à l'année 2019.

travail dans les inégalités constatées à la sortie de l'école. Enfin, il est généralement admis que les femmes osent moins négocier leurs conditions de travail et de rémunération que les hommes.

Il ressort en revanche de la revue de littérature que la manière dont les cursus des grandes écoles de commerce se déroulent et sont vécus par les étudiant-es est peu abordée. Ainsi, alors que « le rôle de l'école dépasse la seule formation et la seule transmission de connaissances » (Languille, 1997, p.62) et que les écoles de commerce sont « [des] lieu[x] de sociabilité qui favorise[nt] le développement d'attitudes et de valeurs communes à l'ensemble des membres du corps social » (Languille, 1997, p.62), aucune enquête depuis le travail de Frédérique Pigeyre (1986) ne s'est véritablement intéressée à ce que « font » les écoles de commerce aux étudiant-es qui les fréquentent. La thèse de Frédérique Pigeyre s'appuie en outre sur des données quantitatives. Enfin, aucune recherche n'a été effectuée en mobilisant le genre comme catégorie d'analyse et en étudiant les conditions de sa production dans le cadre des expériences des étudiant-es en école de commerce.

Ainsi, cette recherche vise à répondre à la question suivante : ***les étudiantes et les étudiants apprennent-elles-ils en école de commerce des façons de faire, de penser et d'être sexuées, qui contribueraient à expliquer les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes diplômé-es dès leur sortie de l'école ?***

L'entrée par la socialisation est particulièrement intéressante en raison du fonctionnement des grandes écoles de commerce, qui assurent une « éducation totale » (Lazuech, 1999, p.204), et pas uniquement une formation académique. Le temps libre des étudiant-es pendant leur scolarité est généralement consacré aux associations étudiantes et aux activités festives de l'école, autant d'occasions pour elles-eux d'en acquérir la « culture » et de développer le sentiment d'appartenir à une communauté. La recherche s'intéressera donc à l'ensemble des situations, scolaires ou non, qui façonnent les étudiant-es pendant leurs années en école de commerce. Il s'agira d'interroger sur le terrain les différentes modalités de la socialisation – la socialisation peut en effet s'effectuer par pratique directe, de façon « silencieuse », ou par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes (Lahire, 2001) – et ses différentes dimensions – l'acquisition d'une vision du monde, l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être, et la restructuration des réseaux de sociabilité (Darmon, 2016 ; Fillieule, 2012).

Pour répondre à la problématique, une enquête monographique a été menée au sein d'une grande école de commerce française. L'approche méthodologique articule des entretiens avec des étudiant-es, des observations de cours et l'analyse de sources documentaires. Elle sera

présentée en détail dans la partie suivante. Le troisième chapitre s'attache à montrer comment l'école de commerce transforme les étudiant-es en manager-ses à partir de l'analyse d'étapes ou de situations clés dans leur scolarité, comme la construction de leur cursus académique ou leurs engagements associatifs ; les projections professionnelles des étudiant-es seront également présentées. Le quatrième chapitre interroge la « culture » véhiculée par certaines traditions de l'école et développe le sujet des violences sexistes et sexuelles. Au chapitre V, il sera question des apprentissages de genre que les étudiant-es font « à leur insu » pour leur future vie professionnelle, qu'ils s'agissent de la hiérarchisation des secteurs d'activité et des métiers, des représentations du-de la manager-se véhiculées par les cours, ou de la manière de travailler et d'interagir dans des équipes mixtes. Enfin, la conclusion présentera la synthèse des résultats et explorera des pistes de réflexion pour de futures recherches.

Chapitre II : Monographie d'une grande école de commerce : terrain et démarche d'enquête

L'objet de ce chapitre est de poser le cadre de l'enquête réalisée. Après avoir présenté le terrain d'enquête, j'analyserai ce que ma familiarité avec ce terrain a impliqué pour sa mise en place et pour le positionnement que j'ai adopté. J'exposerai ensuite mes choix méthodologiques et présenterai les enquêtés-es.

1. Présentation du terrain : le programme Grande Ecole de TopComm¹

Le choix d'une monographie s'est imposé pour deux raisons. D'une part, chaque école de commerce a son identité et sa culture. Il m'a donc semblé qu'à l'échelle d'un mémoire de master 2, multiplier les terrains risquait d'appauvrir l'analyse, car les expériences des étudiant-es seraient trop disparates². J'ai donc préféré me concentrer sur une seule école. Mais laquelle ? Je voulais idéalement l'une des écoles du trio de tête, aussi appelées les « Parisiennes »³, pour inscrire ma recherche dans la sociologie des élites. D'autre part, j'ai tenu compte des difficultés rencontrées par Marianne Blanchard (2012a) pour négocier l'entrée sur son terrain⁴ et ai finalement opté pour l'école que je connaissais le mieux, la mienne, en supposant que mon statut de diplômée me servirait de sésame.

Les cursus au sein des grandes écoles de commerce françaises sont nombreux⁵ et regroupent des réalités très différentes, puisque l'école étudiée forme des étudiant-es tout juste bachelier-ères, des étudiant-es issu-es des classes préparatoires, des étudiant-es français-es ou

¹ Le nom de l'école est anonymisé bien qu'il soit facile à retrouver en faisant quelques recherches rapides. Mon objectif est seulement que mon mémoire, s'il est rendu public, ne soit pas directement et facilement accessible par le nom de l'école, pour éviter toute instrumentalisation aux dépens de cette dernière.

² Je m'inspire en cela de l'enquête de Muriel Darmon (2015) sur les classes préparatoires : « plutôt que de procéder par coups de sonde successifs dans des environnements variés et de relier artificiellement les pointillés » (Darmon, 2015, p.17), l'auteure a passé deux ans dans un unique lycée soigneusement choisi.

³ HEC Paris, ESSEC Business School et ESCP Business School. Ces trois écoles ont été créées dans Paris intramuros et se situent encore aujourd'hui en région parisienne. Les classements nationaux, publiés par les journaux *L'Etudiant*, *L'Express*, *Le Figaro*, sont stables au fil des ans : HEC en tête, puis l'ESSEC puis l'ESCP.

⁴ Pour sa thèse, Marianne Blanchard avait initialement prévu de réaliser quelques monographies d'écoles de commerce et de centrer sa recherche sur la trajectoire sociale puis professionnelle des étudiant-es. Devant les difficultés d'accès au terrain, elle a modifié sa problématique pour travailler sur une socio-histoire des écoles supérieures de commerce. Cela ne l'a toutefois pas empêchée de rencontrer des obstacles, qu'elle analyse comme venant à la fois de la volonté de contrôle de leur image par les écoles de commerce et de leur méfiance à l'égard de l'Université (Marianne Blanchard est normalienne et était à l'époque en thèse de sociologie).

⁵ L'école objet de la recherche propose : un programme BBA (*Bachelor in Business Administration*) en trois ans après le baccalauréat ; un programme Grande Ecole/ « MIM » (*Master in Management*) ; 15 programmes de masters et mastères spécialisés ; 4 programmes MBA (*Master in Business Administration*) ; un programme doctoral (PhD) ; 8 programmes *Executive Master* en formation continue.

internationale-aux déjà diplômé-es de l'enseignement supérieur, et des professionnel-les en reprise d'études ou en formation continue. Ma recherche porte sur le programme dit « Grande Ecole », qui correspond au programme « historique » des grandes écoles de commerce françaises, la « voie royale ». Cette formation aboutit à la délivrance d'un diplôme visé Bac+5 par le ministère de l'Education nationale, conférant le grade de Master, et souvent intitulé « *Master in Management* » par les écoles.

Les étudiant-es du programme « Grande Ecole » sont recruté-es par plusieurs voies d'accès : soit après deux ou trois années de classes préparatoires (ou « prépa ») et des concours jugés très sélectifs¹ (les « admis-es sur concours », ou ASC), soit en « admissions parallèles »². La voie « ASC » demeure la voie la plus reconnue dans le système français³, et la plus importante d'un point de vue numérique (plus de quatre cents admis-es chaque année). TopComm a la particularité d'accueillir plus d'une centaine d'étudiant-es « admis-es sur titre » français-es (les AST) et « internationale-aux » (les ASTI) chaque année⁴. Les ASC suivent une année dite de « pré-master » à leur arrivée à TopComm, puis effectuent un stage de quatre à six mois avant de démarrer le cycle de master, qui dure entre deux et trois ans en incluant les expériences professionnelles. Les AST et ASTI démarrent directement en master.

Les années de formation sont payantes : pour la rentrée 2021, les frais de scolarité s'élèvent à 16 935 euros par an, soit 50 805 euros sur trois ans, auxquels s'ajoutent les « frais de service aux étudiants » de 2 180 euros. Les étudiant-es boursier-ères du CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires) bénéficient d'exonérations dont le montant varie en fonction des revenus du foyer fiscal. Certain-es étudiant-es contractent un emprunt bancaire pour financer l'école et/ou choisissent de faire leur master en apprentissage pour que les frais de scolarité soient pris en charge par leur employeur-se.

¹ D'après les chiffres de la Banque Commune d'Epreuves (BCE) qui organise les concours communs aux principales écoles de *management* françaises, 5 248 candidat-es ont présenté le concours de HEC Paris en 2019 pour 400 places, soit un taux d'admission de 7,6% ; les ratios sont semblables pour l'ESSEC et l'ESCP. Si elles-ils sont admis-es dans plusieurs écoles, les candidat-es sélectionnent généralement leur école en fonction du classement : les désistements de HEC pour l'ESSEC ou l'ESCP, ou de l'ESSEC pour l'ESCP, sont très rares (quelques personnes par an).

² Les « admissions parallèles » ou « sur titre » sont destinées à des diplômé-es de l'enseignement supérieur (bac + 3 minimum) en France ou à l'étranger souhaitant compléter leur formation par un master en école de commerce. Ces étudiant-es « admis-es sur titre » (AST - par opposition à celle-eux « admis-es sur concours ») sont sélectionné-es sur un dossier de candidature qui inclut des « tests » (pour les AST du système français, le TAGE MAGE, qui est un test d'aptitude aux études de management, et le TOEIC®, qui évalue les compétences en langue anglaise utilisée dans un contexte professionnel), mais ne passent pas de concours.

³ Le système « classes préparatoires, grandes écoles » est très mal compris, voire totalement inconnu, à l'étranger.

⁴ D'autres écoles font le choix de limiter le nombre d'admissions parallèles à quelques dizaines de places par an.

Le programme « Grande Ecole » de TopComm a pour ambition de former de futur-es manager-ses et dirigeant-es du monde des affaires. Il permet, par le prestige et la réputation dont il jouit, une insertion rapide des diplômé-es sur le marché du travail à un niveau de responsabilités suffisamment élevé pour justifier le statut de « cadre »¹. Les enseignements couvrent, de manière généraliste, les différentes disciplines relatives à la gestion et au *management* (comptabilité, contrôle de gestion, droit, économie, finance, logistique, marketing, ressources humaines, stratégie, etc.), enseignées en français et/ou en anglais, et intègrent des cours de langues. Dans une optique de professionnalisation, les méthodes d'enseignement incluent de nombreux travaux de groupe et études de cas, comme dans les *business schools* américaines². TopComm se différencie de ses concurrentes par ce que les étudiant-es appellent le « cursus à la carte » : dans le cycle master, les étudiant-es peuvent choisir librement vingt-deux cours (parmi plus de deux cents) sur les trente et un à valider pour l'obtention du diplôme.

TopComm, comme toutes les grandes écoles de commerce, est aussi caractérisée par une forte dimension internationale, qui se traduit à la fois par la présence de nombreux-ses étudiant-es internationale-aux sur le campus, par des dizaines de partenariats d'échanges ou de doubles diplômes avec des universités et *business schools* étrangères, et par l'obligation, dans le cadre du curriculum, de passer au moins six mois à l'étranger, en échange académique et/ou en stage. Elle dispose aussi de deux campus à l'étranger, l'un en Asie, l'autre en Afrique, qui accueillent des étudiant-es du campus français en « échange » et développent leurs propres programmes.

TopComm entretient par ailleurs des liens étroits avec le monde des affaires. La professionnalisation des étudiant-es est au cœur de la formation : certains enseignements sont dispensés par des professionnel-les, les filières de spécialisation appelées « chaires » sont créées en partenariat avec une ou plusieurs entreprises, et des événements sont régulièrement organisés sur le campus pour mettre en relation étudiant-es et entreprises. Les étudiant-es doivent

¹ HEC, sur son site Internet, promet « des carrières sans limites » et un programme Grande École qui « ouvre toutes les portes, en France et à l'international » (site de HEC, URL : <https://www.hec.edu/fr/grande-ecole-masters>, consulté le 4 août 2021). L'ESSEC affiche un salaire moyen pour les diplômé-es en début de carrière de 65 000 euros (site de l'ESSEC, URL : <https://www.essec.edu/en/program/business-school/master-management-grande-ecole/>, consulté le 4 août 2021) et l'ESCP de 55 000 euros (site de l'ESCP, URL : <https://www.escp.eu/programmes/master-in-management>, consulté le 4 août 2021).

² Les *business schools*, dans les pays anglosaxons, sont des écoles dédiées à l'enseignement, le plus souvent pratique, des techniques liées au monde des affaires (économie, finance, marketing, stratégie, *management*, etc.). Les études de cas font travailler les étudiant-es sur des situations réelles d'entreprises comme si elles-ils en étaient les dirigeant-es.

« valider » au moins douze mois d'expérience professionnelle, généralement en stage ou en apprentissage, pour obtenir leur diplôme. Enfin, comme toutes les grandes écoles de commerce, TopComm insiste sur la vitalité de son réseau d'ancien-nes, les « alumnae-i », qui contribuent à faire rayonner l'École en France et à l'international (cooptation professionnelle, événements récréatifs ou « *business* » entre ancien-nes, etc.).

L'implication dans la vie associative est fortement encouragée par la direction de l'École : « S'impliquer dans une ou plusieurs associations étudiantes est vecteur d'épanouissement, tant personnel que professionnel. En effet, la vie associative favorise le développement du sens des responsabilités et l'esprit d'entreprise, chers à notre École. C'est également la meilleure manière de rencontrer ses camarades, de partager des idées, des hobbies, de s'amuser : en bref, de faire vivre et de fédérer la communauté de TopComm ! » (Brochure 2021 de la vie associative de TopComm, p.4). Les associations sont clairement identifiées comme un moyen supplémentaire, pour les étudiant-es, de développer des compétences utiles dans le monde professionnel et d'accroître leur réseau.

Ainsi, comme l'affirme Clément en fin d'entretien, les expériences des étudiant-es à TopComm peuvent être très différentes en fonction des choix individuels :

Parler de TopComm en général, c'est quand même compliqué dans le sens où, bah en fonction, je sais pas, peut-être des assos [associations] dans lesquelles on se trouve, ou de la façon dont on vit sa scolarité, on la vivra pas du tout de la même façon. Tout le monde fait pas du tout la même chose. [Clément, 4A, ASC, ECS]¹

En résumé, le cursus académique n'est qu'une partie des apprentissages des étudiant-es, qui doivent aussi « valider » des expériences professionnelles et internationales. Elles-ils font par ailleurs souvent le choix de s'impliquer, parfois intensivement, dans la vie associative de l'école, ce qui est encouragé par la direction de l'École.

2. Enquêter sur un terrain familier : positionnement et scientificité de la recherche

Pour les sociologues, choisir un objet d'étude proche de leurs intérêts et de leurs expériences est fréquent, voire « presque inévitable » (Paugam, 2008, p.22). Dans cette partie, je présente

¹ Les prénoms des enquêté-es sont anonymisés. Les éléments indiqués se lisent ainsi : 4A correspond à l'année d'études au moment de l'entretien, ASC signifie « admis sur concours » et ECS renvoie au type de classe préparatoire effectuée, économique et commerciale option scientifique (ECS) dans ce cas.

tout d'abord les difficultés liées à la connaissance préalable de l'école choisie et la manière dont je les ai surmontées, puis je discute mon positionnement féministe.

a. Se défaire de ses préjugés et cultiver sa capacité d'étonnement

Toute recherche requiert de se défaire de ses prénotions (Durkheim, 1977 [1895] ; Paugam, 2008), mais enquêter sur un objet familier nécessite d'autant plus de faire un travail de distanciation par rapport à cet objet. L'année passée à l'université Lumière Lyon 2 en master 2 m'y a grandement aidée. La comparaison entre deux établissements d'enseignement supérieur aussi différents, l'université d'une part, l'école de commerce d'autre part, a enrichi ma démarche réflexive sur ce que signifie étudier dans une grande école de commerce et ce qu'on y apprend, du point de vue du genre mais pas uniquement. Des modes de fonctionnement qui me paraissaient aller de soi à l'époque où j'étais étudiante à TopComm sont soudain apparus comme spécifiques, étonnants, voire choquants, lors des discussions avec mes enseignantes et mes camarades de classe¹. Par ailleurs, les années passées et les expériences vécues depuis ma sortie de TopComm ont facilité la prise de recul : j'ai eu mon diplôme il y a douze ans, en 2009, et ai dix ans de plus que la plus âgée des enquêtées. J'ai donc pu poser un regard neuf, ou plus exactement renouvelé, sur mon objet d'étude.

La confrontation de ma propre expérience aux récits des enquêtées a aussi été fort utile dans le processus de distanciation. Les entretiens m'ont en effet ouvert les yeux sur l'importance des origines sociales et de la voie d'accès dans la manière de vivre les années en école, dimensions dont j'avais peu conscience lorsque j'étudiais à TopComm. Par mon appartenance de sexe, je me considérais comme une « dominée »², mais n'avais pas compris qu'à certains égards, j'appartenais aux « dominant-es » en raison de mes origines géographiques (parisiennes), de mes origines sociales (parents cadres supérieur-es en entreprise, père diplômé de TopComm) et de mon parcours scolaire (lycée et classes préparatoires effectuées dans un « grand lycée parisien »³). Je pensais sans doute à l'époque, assez naïvement, que la réussite du concours annulait les différences de classe, ce qui n'est

¹ Je les remercie pour la qualité de nos échanges et leurs réactions souvent intriguées, parfois indignées, qui ont nourri ma réflexion.

² Je n'aurais pas employé ce terme à l'époque, mais percevais déjà les inégalités entre les femmes et les hommes.

³ Les « grands lycées parisiens » se situent au sommet de la hiérarchie des classes préparatoires : connus à l'échelle nationale, ils « envoient » de nombreux-ses élèves dans les meilleures écoles.

évidemment pas le cas, comme l'article d'Anne Lambert (2010) le montre bien, et comme les entretiens avec certain-es enquêté-es me l'ont aussi révélé.

Consciente que ma familiarité avec le terrain pouvait induire une compréhension partielle « en ayant [à tort] tout de suite l'impression de comprendre » (Beaud et Weber, 2010, p.38), j'ai fait le plus possible expliciter leurs propos aux enquêté-es, même lorsqu'ils me paraissaient familiers¹. En outre, comme le souligne Muriel Darmon (2015), il ne suffit pas « d'être sociologue et d'avoir fait une prépa » (Darmon, 2015, p.16) pour produire un travail de recherche sociologique sur les classes préparatoires. J'ai donc veillé à construire une solide méthodologie d'enquête.

Je n'ai pas fait abstraction des connaissances préalables de mon terrain, qui m'ont été très utiles pour construire ma question de recherche et la méthodologie d'enquête, mais ai en parallèle continuellement remis en question mes présupposés. Je me suis par ailleurs interrogée sur mon positionnement en tant qu'étudiante féministe en études sur le genre.

b. Enquêter en école de commerce avec un positionnement féministe

Mon travail est né d'une « indignation » (Clair, 2016, p. 71) au sujet de l'écart entre la réussite scolaire des femmes et les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes. Lorsque j'ai commencé à travailler, la domination masculine en entreprise m'est apparue dans toute sa réalité. Mais ce sont les articles de presse sur le sexisme et les violences sexuelles dans les grandes écoles de commerce qui m'ont amenée à repenser à ma propre expérience d'étudiante. Je suis aussi résolument en accord avec l'anthropologue Laura Nader², citée par Isabelle Clair (2016, p. 80), sur l'intérêt d'enquêter « en haut » (« *study up* »), c'est-à-dire sur les lieux du pouvoir, afin de révéler comment se perpétuent les rapports de domination. Les enquêté-es sont des dirigeant-es en devenir : qu'apprennent-elles-ils à TopComm ?

« Ce qui est spécifique aux féministes, c'est d'organiser leur théorie autour du genre, conçu comme un rapport social ou de pouvoir (seul, privilégié ou en articulation avec d'autres) quand leurs confrères non féministes (particulièrement marxistes ou bourdeusiens) ne retiennent souvent que la classe sociale » (Clair, 2016, p.70). Cette assertion est vérifiée pour les travaux

¹ Contrairement à ce que relate Godefroy Lansade (2017), ces demandes de précisions n'ont pas généré de situations de gêne avec les étudiant-es. Je suppose que notre écart d'âge et leur méconnaissance de mon parcours (elles-ils ne savaient pas forcément que j'avais fait une classe préparatoire et passé les concours) me préservaient de leur étonnement.

² Laura Nader, « Up the anthropologists: perspectives gained from studying up », in Dell H. Hymes (éd.), *Reinventing Anthropology*, New York, Pantheon Books, 1972.

sociologiques sur les grandes écoles, comme la présentation de la littérature l'a montré. Ma lecture de la réalité sociale est d'abord éclairée par le genre en tant que catégorie d'analyse (et non comme un objet ou une donnée à observer) (Clair, 2016 ; Varikas et Scott, 1988), mais intègre aussi d'autres rapports de pouvoir dans une approche intersectionnelle¹. Je donne ici un exemple tiré d'un entretien. Paul me raconte qu'à la sortie d'une réunion professionnelle, l'un des associés du cabinet d'audit dans lequel il fait son stage a engagé la conversation avec lui en laissant leur collègue, une femme, derrière eux. Avec son prisme d'analyse, probablement lié à son vécu (Paul est en situation d'ascension sociale par rapport à ses parents, commerçant-es immigré-es n'ayant pas fait d'études), Paul y voit une différence de considération pour les écoles : la collègue est diplômée de l'école de commerce de Grenoble tandis que l'associé est un HEC. De mon côté, j'ai tout de suite analysé cette situation au prisme du genre, considérant que l'associé mettait cette collègue à l'écart en raison de son sexe. Mais il est aussi tout à fait possible que Paul et moi ayons tort et que l'associé apprécie simplement de discuter avec les stagiaires, qui sont de potentielles recrues pour le cabinet.

« Faire du terrain en féministe » (Clair, 2016) implique d'interroger sa propre position de pouvoir dans le cadre de la relation enquêté-e/enquêtrice, qui est par définition asymétrique : l'enquêtrice seule connaît le sujet exact de sa recherche et décide de l'utilisation d'informations personnelles, voire intimes, confiées par les enquêté-es. Sur les seize enquêté-es, trois se sont montré-es un peu inquiet-êtes sur l'utilisation de leurs propos et ont dû être rassuré-es sur l'anonymat, une parce qu'elle m'avait parlé de la famille de son petit ami et craignait qu'il soit possible de l'identifier, deux parce qu'ils ne voulaient pas que leurs propos, parfois critiques à l'égard de TopComm, puissent leur être associés. Mais la majorité des enquêté-es m'a avant tout considérée comme une « ancienne » de TopComm, soit l'une de leurs semblables, comme le montrent quelques exemples tirés des entretiens :

Souvent, elles existaient déjà à ton époque, hein, ces assos-là. [Quentin, 4A, ASC, ECE]

T'étais AST ou t'étais préparatoire ? [Romane, 5A, ASC, ECS]

Toi, t'étais dans des assos ? [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Ça s'est terminé par une leçon inaugurale de Monsieur Dupont qui est professeur à TopComm, je sais pas si tu l'as connu ? [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

¹ L'approche intersectionnelle amène à considérer l'imbrication des rapports de domination, notamment de sexe, de classe et de race, sans les hiérarchiser (Crenshaw, 1989).

J'ai systématiquement proposé le tutoiement lors de l'entretien, qui a été accepté par tou-tes, certain-es m'ayant même tutoyée dès les échanges écrits pour fixer le rendez-vous¹. Je n'ai en revanche que rarement partagé l'objet réel de mon enquête, car que je ne souhaitais pas imposer ma problématique à mes enquêté-es. Cependant, lorsque la discussion a amené l'enquêtée à exprimer des convictions féministes, il m'est arrivé, en fin d'entretien, de donner davantage d'informations sur l'orientation de ma recherche².

Enfin, une dimension qui me semble centrale dans les recherches féministes, est de ne pas considérer la catégorie « femmes » comme unifiée, constituée de membres qui seraient « semblables et interchangeable » tandis que les « hommes » seraient individualisés (Mosconi, 1999, p.90³). C'est en gardant ce critère à l'esprit que j'ai construit mon approche méthodologique et mené entretiens et observations.

3. Articuler plusieurs méthodes qualitatives : entretiens, observations, sources documentaires

Intéressée par la socialisation « en train de se faire » (Darmon, 2019, p.16), j'ai choisi une approche méthodologique qualitative articulant entretiens et observations ethnographiques, dans la lignée des recherches récentes de Muriel Darmon (2015) et Emmanuelle Zolesio (2012a). J'ai ajouté, lorsque cela m'a semblé pertinent, des analyses de sources documentaires.

a. Des entretiens avec des étudiant-es : expériences et vécu à TopComm

Mon souhait initial était de privilégier les observations ethnographiques dans différentes situations de la vie de l'école (cours, activités associatives, soirées étudiantes, etc.) mais les restrictions sanitaires liées à l'épidémie mondiale de Covid-19 ne l'ont pas permis⁴. J'ai donc choisi de mener des entretiens semi-directifs approfondis avec des étudiant-es pour accéder à des récits de pratiques (Beaud et Weber, 2010). J'ai d'emblée prévu d'interroger des femmes et des hommes, de façon à pouvoir comparer leurs expériences et leurs discours.

¹ Le tutoiement est d'usage entre ancien-nes de l'école toutes générations confondues. A titre personnel, j'évite toutefois de l'utiliser au premier contact, surtout par écrit.

² Une enquêtée fait figure d'exception, car je l'ai contactée en connaissant sa mobilisation contre les violences sexistes et sexuelles à TopComm. Je lui ai donc annoncé d'emblée mon sujet.

³ Cette partie du texte de Nicole Mosconi fait référence à un ouvrage de Fabio Lorenzi-Cioldi (1988) : *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG.

⁴ L'année universitaire 2020-2021 a été marquée par deux confinements. J'ai pu observer des cours, dont je parlerai dans la partie suivante. En revanche, la vie associative et étudiante était très affectée par les mesures de précaution : aucune soirée, très peu d'événements associatifs et très peu d'étudiant-es sur le campus.

J'ai « rencontré »¹ ma première enquêtée grâce à la mise en relation d'une connaissance diplômée de TopComm. Mon statut de diplômée m'a par ailleurs permis de « poster » un appel sur le groupe Facebook des étudiant-es et alumnae-i de TopComm, qui totalise plus de dix-huit mille membres. Mon premier message m'a permis de « recruter » neuf enquêté-es, dont huit femmes. Pour équilibrer mon corpus entre femmes et hommes, j'ai sollicité les premier-ères enquêté-es pour des mises en relation avec d'autres étudiants, procédant ainsi par interconnaissance (Beaud et Weber, 2010), ce qui m'a permis d'obtenir quatre entretiens supplémentaires, avec des hommes. Enfin, devant le maintien du déséquilibre femmes/hommes (neuf vs. cinq), j'ai « posté » un nouveau message sur le groupe Facebook. J'ai alors été contactée par deux étudiants, avec qui j'ai pu mener des entretiens. *In fine*, mon corpus d'entretiens est composé de neuf femmes et sept hommes, soit seize enquêté-es. Les entretiens, tous enregistrés, ont duré entre 1h30 et 3h30, dont la majorité au-delà de 2h30². Ils se sont tous déroulés en visioconférence, pour des raisons pratiques liées à la crise sanitaire et parce que certain-es enquêté-es n'étaient pas en France au moment de l'entretien.

La crise sanitaire mondiale donnera certainement lieu à de nouveaux travaux de recherche sur la méthodologie de l'entretien à distance, mais au moment de mon enquête, peu de travaux académiques étaient disponibles à ce sujet. Les deux articles que j'ai lus sur les enquêtes par téléphone (Block et Erskine, 2012 ; Riandey et Firdion, 1993) concluent qu'elles produisent des données exploitables et fiables. La familiarité et l'aisance des étudiant-es de TopComm avec les modes de communication à distance ont sans aucun doute contribué à la possibilité d'établir un lien de confiance avec les enquêté-es malgré les circonstances. En revanche, la visioconférence induit une perte importante des informations non verbales car elle ne permet pas de voir l'hexis corporelle des enquêté-es.

Je vois deux principales limites à la composition de mon corpus d'entretiens. Premièrement, il a été plus difficile de recruter des hommes que des femmes, ce qui n'est pas propre à mon enquête (Bizeul, 1999). Les femmes sont davantage socialisées à parler d'elles-mêmes que les hommes, ce qui peut expliquer ce décalage. Deuxièmement, il est apparu au fil des entretiens que la fraction « dominante » des étudiant-es sur le campus, celle-eux qu'Yves-Marie Abraham

¹ J'emploie des guillemets car je n'ai physiquement rencontré aucun-e enquêté-e. Tous nos échanges se sont déroulés en visioconférence. Je considère toutefois les entretiens, même à distance, comme des rencontres.

² Le récapitulatif des entretiens menés et le guide d'entretien se trouvent en annexe (annexes 1 p.153 et 2 p.154).

(2007) nomme les « héritier-ères », ne fait pas partie de mes enquêté-es, et que la proportion d'enquêté-es issu-es des classes moyennes ou populaires¹ est plus élevée que ce qu'elle n'est dans les promotions de TopComm². « Les dominés des dominants [sont] souvent plus disposés à parler à un enquêteur et à exprimer les difficultés ou "l'exceptionnalité" de leur situation atypique » (Zolesio, 2012a, p.270). Il est toutefois possible de saisir les comportements des « dominant-es » grâce aux discours des enquêté-es sur ces étudiant-es.

En revanche, les profils académiques des enquêté-es sont variés, à la fois en matière de parcours avant TopComm, d'année d'études en cours et de choix de spécialisation à TopComm. Toutes les années et toutes les voies d'admission sont représentées. La moitié des enquêté-es a fait sa dernière année d'études avant l'entrée à TopComm à Paris, et l'autre moitié en province ou à l'étranger (pour une enquêtée). Une part importante des enquêté-es a choisi la finance et/ou le droit comme spécialisation (huit enquêté-es sur seize), mais d'autres sont aussi représentées : marketing, économie urbaine, entrepreneuriat social, métiers du numérique, médias.

Afin de repérer plus facilement les enquêté-es tout au long du mémoire, voici un tableau de présentation récapitulatif :

Tableau II.1 : Présentation des enquêté-es par ordre alphabétique

Enquêté-e	Année d'études	Année d'entrée	Voie d'entrée	Etudes précédentes	Spécialisation	CSP³ de la mère	CSP du père
Alixia	5A	2016	ASC	ECS Paris	Finance	Profession intermédiaire (enseignement)	Profession intermédiaire du secteur privé
Aurore	4A	2017	ASC	ECE province	Finance et droit	Employée du secteur public	Profession intermédiaire (santé)

¹ J'ai défini la classe sociale des enquêté-es à partir des professions des parents, en utilisant la profession la plus élevée en cas de différence. J'ai utilisé trois catégories à partir de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE : classes populaires (employé-es et ouvrier-ères), classes moyennes (professions intermédiaires, artisan-es, commerçant-es, agriculteur-trices), classes supérieures (cadres et professions intellectuelles supérieures, chef-fes d'entreprise).

² Je ne dispose pas d'informations précises sur la composition sociale des promotions de TopComm, mais il est possible de s'appuyer sur l'article d'Anne Lambert (2010) : les étudiant-es issu-es des classes supérieures représentent plus de 50% des effectifs dans les grandes écoles de commerce. La répartition par classe sociale au sein de mon corpus est la suivante : 12% classes populaires, 44% classes moyennes, 44% classes supérieures. De plus, aucun-e enquêté-e ne porte un nom de famille à particule ou n'est issu-e de la grande bourgeoisie d'affaires parisienne.

³ CSP : Catégorie Socio-Professionnelle. J'utilise la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles établie par l'INSEE (insee.fr) pour respecter l'anonymat des enquêté-es.

Enquêté-e	Année d'études	Année d'entrée	Voie d'entrée	Études précédentes	Spécialisation	CSP ¹ de la mère	CSP du père
Clément	4A	2017	ASC	ESC Paris	Economie urbaine	Cadre du secteur privé	Cadre du secteur privé
Kelly	3A	2019	ASTI	<i>BSc² Management étranger</i>	Métiers du numérique	Profession intermédiaire du secteur privé	Cadre du secteur privé
Laure	4A	2017	ASC	ECS province	-	Employée du secteur privé	Commerçant
Lucas	2A	2020	AST	M1 Finance Paris	Finance	Profession intermédiaire du secteur privé	Employé du secteur privé
Mickaël	3A	2018	ASC	ECS Paris	Finance	Employée du secteur privé	Ouvrier du secteur privé
Nélia	3A	2018	ASC	A/L Paris	Médias	Profession libérale	Profession scientifique
Nina	2A	2019	ASC	ECE province	Entrepreneuriat social	Profession scientifique	Profession scientifique
Olivia	3A	2018	ASC	A/L Paris	Médias	Employée du secteur privé	Profession intermédiaire du travail social
Oscar	2A	2019	ASC	ECS Paris	Marketing	Cadre du secteur privé	Cadre du secteur privé
Paul	3A	2019	AST	M1 Finance province	Finance	Commerçante	Commerçant
Quentin	4A	2017	ASC	ECE province	Droit	Fonctionnaire cat. A	Fonctionnaire cat. A
Romane	5A	2016	ASC	ECS province	Finance	Profession libérale (n'exerce pas)	Profession libérale
Sylvain	3A	2018	ASC	B/L Paris	Droit	Employée du secteur privé	Employé du secteur privé
Zoé	1A	2020	ASC	ECS province	-	Profession intermédiaire du secteur privé	Profession intermédiaire du secteur privé

¹ CSP : Catégorie Socio-Professionnelle. J'utilise la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles établie par l'INSEE (insee.fr) pour respecter l'anonymat des enquêté-es.

² BSc : Bachelor of science. Ce diplôme correspond à la licence dans le système universitaire français.

b. De l'observation non participante de cours : enseignements et dynamiques au sein des groupes de travail

En complément des entretiens menés avec des étudiant-es, je souhaitais assister à plusieurs séances de cours, pour observer les interactions entre enseignant-es et étudiant-es d'une part, entre les étudiant-es entre elles-eux d'autre part. Je devais pour cela obtenir l'autorisation de la direction de TopComm. « Parler le même langage et faire jouer [mes] réseaux » (Lansade, 2017, p.103) fut indispensable pour emporter cet accord.

J'ai pris contact avec l'enseignante référente égalité femmes-hommes de TopComm et lui ai exposé mon objet de recherche en abordant ouvertement la dimension genrée de mon questionnement. J'ai insisté sur l'intérêt de mon travail pour l'école elle-même, qui affiche sur son site Internet la diversité comme l'une de ses valeurs cardinales. L'enseignante référente égalité femmes-hommes a rapidement adhéré à mon projet, mais la direction de TopComm a mis plusieurs semaines à autoriser ma présence dans les cours. Il a fallu que ma demande soit aussi appuyée par une diplômée de l'école plus âgée que moi, très impliquée dans le réseau des alumnae-i, avec qui j'avais été mise en contact par un ami de TopComm. En outre, je pense que la direction de TopComm n'aurait jamais accédé à ma requête si je n'avais pas été diplômée de l'Ecole. Le livre du journaliste Iban Raïs (2021) *La fabrique des élites déraile. Grandes écoles : bizutage, sexisme, viol*, était sur le point de paraître au moment où j'ai envoyé ma requête, et la direction de TopComm se montrait particulièrement prudente, voire méfiante.

J'ai obtenu l'autorisation d'assister à des cours du troisième trimestre. J'avais demandé des cours obligatoires du cycle master, que tou-tes les étudiant-es doivent suivre et valider pour obtenir leur diplôme. Une liste de neuf enseignant-es m'a été transmise : j'ai pris contact avec chacun-e pour leur demander l'autorisation de suivre leurs cours en tant qu'observatrice. Cinq ont accepté¹. J'ai suivi en tout quatorze séances de cours de trois heures chacune dans cinq disciplines différentes². Pour toutes les séances sauf une, j'étais en distanciel car les enseignements avaient lieu soit entièrement à distance, soit en co-modal (*dual teaching* dans le vocabulaire de TopComm). Suivre les cours à distance représentait une contrainte forte pour

¹ Parmi les quatre autres enseignant-es, une a refusé en invoquant les conditions d'enseignement dégradées en raison de la crise sanitaire, deux ne m'ont pas répondu, et un a d'abord accepté, puis a cessé de me répondre lorsqu'il a fallu organiser les aspects pratiques de ma participation.

² Le récapitulatif des observations menées se trouve en annexe (annexe 3 p.156).

l'enquête, car les interactions entre les enseignant-es et les étudiant-es étaient très limitées¹. En revanche, cela m'a permis d'enregistrer les séances pour en réécouter certaines parties ensuite.

Durant mes observations, non participantes, je me suis concentrée sur le contenu des enseignements, les dynamiques dans les groupes de travail des étudiant-es, et les interactions au sein de la classe². Je n'ai pas mené d'entretiens avec les étudiant-es mais ai échangé de manière informelle avec les enseignant-es au sujet du déroulement des cours.

c. L'analyse de documents et d'images en complément

« Dans toute recherche, les sources documentaires peuvent fournir à la fois des informations complémentaires et une diversification des éclairages. » (Combessie, 2007, p.13) C'est pourquoi j'ai utilisé des sources documentaires lorsque cela me semblait pertinent pour étayer les réponses à la question de recherche. J'ai ainsi consulté le site Internet officiel de TopComm, la communication en ligne des associations étudiantes et la « Base De Données » (BDD)³, à laquelle une enquêtée m'a donné accès. L'utilisation de sources documentaires reste toutefois limitée dans mon travail, notamment car les données statistiques que j'avais demandées à l'administration de TopComm ne m'ont pas été fournies, à l'exception des informations préparées par TopComm pour le Baromètre Egalité femmes-hommes de la CGE.

d. Principes d'anonymisation

Les prénoms des étudiant-es sont tous anonymisés. Le sens sociologique du prénom d'origine des enquêté-es est respecté (Zolesio, 2011). Pour les autres étudiant-es, observé-es pendant les cours ou mentionné-es par les enquêté-es, j'ai choisi des prénoms au profil « équivalent » dans l'outil en ligne développé par Baptiste Coulmont (2014)⁴. Les années d'études et d'entrée à TopComm sont modifiées pour certain-es enquêté-es

Pour assurer l'anonymat des enseignant-es, j'ai repris le principe utilisé par Muriel Darmon (2015) dans son ouvrage sur les classes préparatoires car il me paraît à la fois simple et clair : chaque enseignant-e est appelé-e Monsieur ou Madame suivi de la matière enseignée.

¹ J'ai échangé avec quatre des cinq enseignant-es sur l'impact de l'enseignement à distance sur la dynamique de classe. Tou-tes affirment que leurs cours en présentiel sont beaucoup plus interactifs.

² La grille d'observation se trouve en annexe (annexe 4 p.157).

³ La BDD (nom anonymisé) est une base de données en ligne créée et maintenue par le BDE pour recueillir les avis des élèves sur les cours et les enseignant-es. Les étudiant-es sont invité-es à l'enrichir à chaque fin de trimestre. Les commentaires sont anonymes. La BDD est très utilisée par les étudiant-es lors du choix des cours. A ma connaissance, l'administration de l'Ecole n'y a pas accès.

⁴ URL : <http://coulmont.com/bac/index.html>.

Chapitre III : Devenir manager-se : un cursus construit comme égalitaire

Ce chapitre analyse la manière dont les étudiant-es sont socialisé-es à la gestion et au *management* durant leurs années d'études à TopComm. Une première partie est consacrée aux premiers contacts avec TopComm en tant qu'institution académique, notamment pour les élèves issu-es des classes préparatoires. Un deuxième temps aborde les compétences que les étudiant-es développent en dehors des cours, à travers la construction de leur cursus « à la carte », le système d'attribution des cours par « mise de points » et la participation à la vie associative de l'école. Enfin, la dernière partie s'intéresse aux choix d'orientation et aux projections professionnelles des étudiant-es.

1. Les premiers contacts avec TopComm

Les premiers contacts avec TopComm sont décrits à partir de deux étapes particulièrement marquantes pour les étudiant-es : l'épreuve de l'entretien de personnalité lors de la sélection à l'entrée de TopComm et la première année de cours. Une troisième section abordera le « choc de classe » que l'arrivée à TopComm constitue pour les étudiant-es issu-es des classes moyennes et populaires.

a. L'épreuve de l'entretien : un avant-goût des entretiens d'embauche

Les épreuves orales du concours d'entrée de TopComm incluent un entretien dit de personnalité cherchant à évaluer la motivation des candidat-es pour les carrières de gestion. Ainsi, « le concours vise [...] à recruter des étudiants qui ne sont pas seulement des étudiants ayant un bon niveau scolaire mais qui ont également une personnalité qui les destine à devenir des *managers* » (Languille, 1997, p.58)¹. L'entretien constitue donc un « proto-entretien d'embauche » (Darmon, 2015, p.263) lors duquel le jury évalue « les capacités de communication, l'ouverture et la curiosité, le leadership et l'engagement, la connaissance de soi et la motivation »². Tou-tes les candidat-es se préparent à cette épreuve, mais avec des moyens différents en fonction de leur lycée, qui vont d'une préparation intensive et totalement

¹ L'entretien dure quarante-cinq minutes à TopComm, soit le double de ce que les autres écoles de commerce pratiquent, et pèse pour un tiers dans les coefficients attribués aux notes des oraux. Il représente donc une épreuve importante et souvent redoutée des candidat-es. Les oraux de langues (deux langues vivantes) et les « tests d'aptitude » (qui évaluent le raisonnement logique et les aptitudes verbales) pèsent pour un tiers chacun (site Internet de TopComm, consulté le 18 août 2021).

² Site Internet de TopComm, consulté le 18 août 2021.

intégrée à la classe préparatoire pour Romane, qui étudiait dans un « grand » lycée privé de province, à une préparation « sur le temps du midi » avec son professeur de français pour Olivia qui était en section littéraire dans un lycée public parisien peu coté :

Dans la classe préparatoire où j'étais, en fait, depuis la première année, on avait toutes les semaines, des cours, enfin des espèces d'ateliers, plutôt, pour préparer ça [les entretiens de personnalité]. [...] Cette semaine, on va vous apprendre à parler de vos passions. Cette semaine, on va vous apprendre à parler de vos voyages, si vous en avez fait. Cette semaine, on va vous apprendre à parler de vos expériences en entreprise. [...] Et après, en deuxième année, pendant un an, on faisait que des tournantes, en fait, d'entretiens. [...] Y avait eu, en première année, une fois, et en deuxième année, au moins deux fois, si ce n'est trois, la prépa avait fait appel à des parents d'élèves, en fait, qui étaient des entrepreneurs, ou en tout cas, des gens qui étaient dans le monde du travail, pour former des espèces de jurys blancs et venir faire passer des entretiens à l'école. [Romane, 5A, ASC, ECS]

Comme j'étais en prépa littéraire, j'avais pas de préparation spécifique, 'fin, officielle, et c'est juste mon prof de français qui identifiait en début d'année les gens qui étaient potentiellement intéressés et qui ensuite les accompagnait à travers des sessions individuelles, et donc il m'avait fait passer un entretien blanc. [...] Je faisais juste mon petit entretien sur le temps du midi avec mon prof. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Les étudiant-es apprennent notamment à présenter un projet professionnel en accord avec ce qui est enseigné en école de commerce. C'est exactement ce que Laure a fait :

J'avais compris que pour les oraux d'écoles comme ça, je pouvais pas dire que je voulais bosser dans les droits humains. Du coup, j'avais la version bien lisse qu'on m'avait apprise en prépa : "Je veux faire de l'entrepreneuriat social." Comme ça, je pouvais bien le défendre mais c'était aussi format école de commerce. [Laure, 4A, ASC, ECS]

Laure a conscience que son objectif de travailler pour la défense des droits humains risque de ne pas correspondre aux attentes des écoles de commerce. C'est pourquoi elle modifie son discours pour y ajouter la dimension entrepreneuriale. En entretien, « il s'agit donc moins de "se découvrir" que d'apprendre à dire cette découverte et à la dire dans des formes et des contenus dont on anticipe qu'ils seront "dans l'esprit des écoles" » (Darmon, 2015, p.260).

La tenue attendue lors des entretiens correspond aux normes vestimentaires « classiques » pour les cadres en entreprise. Sur les six hommes qui ont passé des oraux¹, tous étaient en costume sombre et seul un ne portait pas de cravate. Les femmes ont davantage d'options, mais sur les huit enquêtées qui ont passé des oraux, seules deux portaient des tenues qui ne

¹ Les deux enquêté-es qui ont démarré leur cursus à TopComm en septembre 2020 n'ont pas passé d'oraux d'admission en raison de la crise sanitaire (Covid-19).

s'apparentaient pas à un tailleur, sombre lui aussi. Pour tou-tes les enquêté-es, femmes et hommes, il s'agit de tenues différentes de ce qu'elles-ils portent au quotidien. Les candidat-es commencent donc à acquérir les pratiques vestimentaires des manager-ses (Boni-Le Goff, 2020) dès l'épreuve de l'entretien. Les différences entre les femmes et les hommes sont à première vue gommées, ou « neutralisées » (Laufer, 1982), par cet « uniforme unisexe » (Guillaume et Pochic, 2007, p.92) mais le genre s'immisce dans les conseils entendus par certain-es enquêté-es lors de la préparation des concours :

Nos professeurs nous avaient dit en prépa : "Bah c'est bien quand même de faire un peu attention à ce que vous mettez. Mettez pas un costume trois pièces pour faire extravagant. Mettez pas, les filles, mettez pas des décolletés extravagants non plus. Et, 'fin voilà, restez simples, bien habillés. [Clément, 4A, ASC, ECS]

C'est plutôt mes amis, en fait, de l'internat, qui passaient les entretiens aussi, qui me disaient : "Alors, attention", ils me disaient... Ah oui, ils m'avaient même dit un truc : "Faut pas croiser les genoux", je crois, "quand t'es en jupe parce que c'est mal vu", ou alors je sais plus s'il fallait croiser ou pas croiser, mais y avait un truc qu'il fallait pas faire. Et ils m'avaient dit : "Alors attention, faut pas qu'on voit tes bretelles de soutien-gorge." Ouais, je crois, des trucs comme ça, ou "faut pas que ce soit transparent". [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Le conseil donné aux hommes, ne pas porter de costume trois pièces, renvoie au niveau de formalisme attendu le jour du concours. En revanche, pour les femmes, les conseils portent sur leur corps, qu'elles ne doivent pas trop dévoiler (pas de décolletés, des vêtements opaques), et sur leur façon de se tenir (croiser ou ne pas croiser les genoux).

Certains propos tenus par des membres de jury à des candidates montrent la persistance des stéréotypes de genre dans la manière d'évaluer les femmes. Olivia, par exemple, s'est vu reprocher d'avoir consacré trop de temps à travailler et pas assez à faire d'autres choses :

A un moment, on m'a dit : "Mais en fait, vous avez fait que travailler dans votre vie ?" On m'a posé une question un peu, je me suis sentie un peu attaquée quand même, c'était : "Est-ce que vous avez fait autre chose que travailler dans votre vie ?" avec le sous-entendu "Vous êtes quelqu'un d'ennuyeux." [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Cette remarque d'un membre du jury renvoie à l'idée couramment répandue que les filles sont « scolaires », par opposition aux garçons qui sont « doués ». Ces appréciations sexuées existent aussi en entreprise, où les femmes cadres « à potentiel » se voit reprocher d'être trop « sérieuses » et trop « scolaires » (Guillaume et Pochic, 2007, p.96).

L'épreuve de l'entretien de personnalité reflète les normes et les attentes du monde professionnel auxquels les étudiant-es des écoles de commerce sont censé-es se destiner, et

n'échappe donc pas aux rapports sociaux de sexe. Après les épreuves d'admission, comment se passent les premiers mois à TopComm ?

b. La première année : s'intégrer et « jouer au manager »¹

La première année à TopComm pour les étudiant-es issu-es des classes préparatoires est divisée en deux périodes. Le premier trimestre est organisé autour de plusieurs séminaires collectifs et d'expériences individuelles dans le monde professionnel, pour « découvrir la réalité concrète des entreprises » et « découvrir et comprendre les organisations ». Les deux trimestres suivants, à partir de janvier, sont consacrés aux premiers enseignements de gestion, ce que l'Ecole intitule « les fondamentaux du *management* »².

Clément insiste sur le rôle du premier trimestre dans l'intégration à l'école :

Le début de l'année à TopComm, [...] on fait des séminaires où on alterne chaque semaine, on fait des choses différentes, et du coup, on est avec des groupes différents aussi, et donc, de ce point de vue-là, on rencontre beaucoup de monde. Et du coup, ça, c'est assez sympa. Après, les séminaires, bon, on peut être plus ou moins intéressés, mais au-delà du contenu, ce que j'ai trouvé vraiment sympa, c'est qu'en fait en janvier, on connaît vraiment la moitié de notre promo grâce à ça, quoi, puisqu'on est mixés chaque semaine, donc ça c'est plutôt cool. [...] Y avait tous les événements organisés par le BDE, où on était par groupe d'intégration et tout et tout, donc ça, c'était sympa aussi. [...] Et après, y avait toutes les assos étudiantes de TopComm qui faisaient des petits événements pour qu'on puisse les connaître, voir ce qu'ils font, et tout et tout, et c'est vrai que du coup, bah c'est un mois où tous les soirs on a des trucs, et donc ouais, c'était sympa. [Clément, 4A, ASC, ECS]

D'un point de vue académique, les étudiant-es travaillent en groupes « imposés » qui changent à chaque nouveau séminaire, ce qui permet à chacun-e de faire de nombreuses rencontres. Du côté des associations, le BDE crée des « groupes d'intégration » d'une vingtaine d'étudiant-es qui sont encouragés à organiser des activités ensemble pour faire connaissance. Les associations sont également très actives pendant le premier mois car elles cherchent à se faire connaître pour attirer de nouveaux membres. Le premier trimestre permet donc aux étudiant-es d'être tout de suite imprégnés de la culture de TopComm et de commencer à construire leurs réseaux au sein de l'école, comme le résume Mickaël :

Y avait plein d'événements aussi sur le groupe Facebook organisés par les différentes associations et le BDE. Donc voilà, on essaie d'être au jus au maximum, de participer à un

¹ L'expression est empruntée à Yves-Marie Abraham (2007, p.50).

² Source des citations : site Internet de TopComm consulté le 18 août 2021.

maximum de choses, euh, enfin voilà, puisqu'on a travaillé deux ans pour ça donc autant, autant y aller à fond, dès le début, notamment. [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

La première année n'est toutefois pas toujours bien vécue par les étudiant-es. Parmi les treize enquêté-es ASC, six ont apprécié la première année, cinq ne l'ont pas aimée, voire l'ont détestée, et deux sont mitigées. Celle-eux qui l'ont aimée plébiscitent l'approche concrète des séminaires et les rencontres permises par les différents groupes de travail ; elles-ils se sont aussi épanoui-es dans les activités associatives. Elles-ils ont tous fait des classes préparatoires économiques et commerciales, et pour cinq sur les six, étaient dans des « grands » lycées, donc elles-ils connaissaient déjà des étudiant-es à leur rentrée à l'École. A l'inverse, celle-eux qui n'ont pas aimé la première année ont été dérouté-es par l'absence de cours du premier trimestre et frustré-es par le contenu des enseignements par rapport à ce qu'elles-ils avaient connu en classes préparatoires. Dans ce groupe, trois enquêté-es sur cinq sont issue-es de filières littéraires et une vient d'un milieu « très très éloigné des écoles de commerce » (ses parents sont enseignant-es au lycée) et d'une « petite » prépa, ce qui explique leur sentiment de décalage à leur arrivée en école de commerce. Les deux enquêtées « mitigées » ont aimé les séminaires car ils permettaient de rencontrer d'autres étudiant-es mais ont été déçues par le contenu des cours.

Sylvain a été confronté à une situation inédite lors d'un travail de groupe dans le cadre d'un séminaire. L'étude consistait à compiler des prix de vente publics de biens de grande consommation. Or, les conclusions de l'équipe de Sylvain étaient en contradiction avec les travaux de recherche de l'enseignant. Sylvain raconte comment s'est conclu le projet :

Les conclusions ne lui [à l'enseignant] plaisaient pas, donc il nous disait : "Mais non, c'est parce que vous devez mal chercher." [...] Et donc, donc, bah, pour lui plaire, puisqu'on cherchait mal, on a décidé de lui fournir ce qu'il cherchait, et il a commencé à nous applaudir, à dire : "Voilà, vous voyez comme ce groupe avance vite." Et donc on a été le premier groupe à finir et il était très content de nous. Et là, vraiment, je me suis dit : "Bon." Bon, forcément, on lui a pas dit qu'on avait truqué les chiffres [...]. C'est le moment où je me suis dit : "Bon bah, ce n'est peut-être pas ce à quoi je m'attendais dans une école." [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Par « truquer », Sylvain entend faire passer des *minima* pour des moyennes. Tous les membres du groupe étaient d'accord pour « arranger » les conclusions. La situation qu'a rencontrée Sylvain est inhabituelle pour un-e étudiant-e sortant d'une classe préparatoire, mais assez courante dans le monde professionnel, où il est parfois difficile de s'opposer à son responsable hiérarchique, même si cela implique de « tordre » la vérité.

Le processus de « déscolarisation » (Abraham, 2007) visant à transformer des élèves de classes préparatoires en manager-ses ne s'opère donc pas de la même manière sur tou-tes les étudiant-es. L'analyse d'Yves-Marie Abraham conclut à l'importance des origines sociales et de la trajectoire scolaire des étudiant-es dans leur façon de s'adapter à l'école de commerce. La présente enquête confirme l'importance du milieu d'origine dans ce processus, mais montre que la trajectoire scolaire (type de lycée, filière choisie) joue un rôle prépondérant. Le parcours scolaire peut en effet « compenser » l'origine sociale, comme c'est le cas pour Mickaël. Celui-ci appartient aux classes populaires mais était au lycée et en classes préparatoires ECS dans un « grand » lycée parisien, ce qui lui a permis de profiter pleinement de sa première année d'école.

La première année à TopComm initie le processus de transformation des étudiant-es en manager-ses mais peut aussi être source de déception pour les étudiant-es, notamment celleux issu-es des classes populaires et moyennes. La partie suivante s'intéresse à leur vécu à leur arrivée à TopComm, qui constitue souvent un « choc de classe ».

c. Un choc de classe

Emmanuelle Zolesio (2012a) démontre l'intérêt heuristique de l'approche « en creux » de la socialisation : en étudiant les femmes chirurgiennes, minoritaires dans la profession, elle saisit les principales caractéristiques de la socialisation chirurgicale dans son ensemble. De la même manière, le vécu des étudiant-es des classes moyennes et populaires permet de mieux comprendre la socialisation à l'œuvre en école de commerce pour l'ensemble du groupe.

Sylvain est originaire d'une ville moyenne de province et ses deux parents sont employé-es, mais il a effectué sa classe préparatoire dans un « grand » lycée parisien catholique privé. Il subit deux « chocs de classe », d'abord à son arrivée à Paris pour la prépa, puis à TopComm :

Les catégories sociales en présence [à TopComm] étaient beaucoup moins variées que ce à quoi je m'attendais [...] J'étais arrivé de ma province en classe préparatoire parisienne, je me disais : "C'est le milieu des classes prépas parisiennes qui fait ça, euh, qui fait très parisien, avec ses propres codes etc." et je m'étais dit : "Bon, j'arrive à TopComm, il y a des gens de classes prépas parisiennes, c'est vrai, mais ils ne sont pas la majorité et on va avoir tout un tas d'attitudes très différentes." [...] Sur mes premiers pas à TopComm, quand je suis arrivé et que je discutais, il m'est arrivé de me rendre compte que [...] on n'avait pas les mêmes notions de la dépense, c'est-à-dire que, quand une discussion porte sur "Ah ce week-end j'ai fait des folies de *shopping*." Euh. Et que j'entends ça, et je me dis : "Ah d'accord.", et que j'ai entendu le montant, je me souviens plus du montant hein mais je me souviens d'avoir tiqué sur le montant. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

A son arrivée à TopComm, Sylvain ressent un net décalage entre ses capacités économiques et financières et celles d'autres étudiant-es, qui dépensent parfois plusieurs centaines d'euros en un week-end de *shopping*. Une autre discussion l'a marqué en début d'année :

[Sylvain cite des étudiant-es :] "Ah, oui, là, j'étais à Barcelone, puis à Vienne, puis à machin..." [fait de grands mouvements verticaux avec les bras en disant cela], qui avaient fait cinq milliards de voyages pendant l'été, et qui s'étaient permis justement plein de choses, et qui se racontaient du coup tout ce qu'ils avaient fait, et à quel point ils étaient merveilleux d'avoir fait ça. Et, et moi, j'étais là : "Alors oui, j'étais chez mes grands-parents en [province]... de juillet à août... Et donc, oui, bah j'étais heureux de voir la famille en [province]." C'est vrai que, en fait, j'ai senti que je n'avais pas autant à raconter qu'eux, et là, j'ai eu peut-être un petit décalage à ce moment-là.

J'ai entendu un peu d'ironie quand tu disais à quel point ils étaient merveilleux...

Oui, y a une tendance à se lancer des fleurs, peut-être, parfois, sur tout ce qu'on fait, même si je trouve ça très bien, j'adorerais pouvoir aller à Barcelone, à Vienne, etc. euh mais le fait est que, on pense beaucoup, souvent, à "comment ça peut enrichir nos CV ?" Et du coup : "Ah oui, c'est bien d'avoir fait ça, ça montre que tu as une expérience culturelle assez grande, ceci, cela, voilà." Donc c'est pour ça, y a parfois un petit côté LinkedIn¹, même dans l'école. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

L'ironie de Sylvain montre qu'il a bien conscience des enjeux liés aux origines sociales. Avoir voyagé, dans une économie capitaliste mondialisée, constitue un atout pour la vie professionnelle future. Il s'agit de différences qui ne peuvent être que partiellement comblées par les études et constituent donc un « retard » pour celle-eux qui ne les ont pas vécues.

Paul a intégré TopComm grâce à un accompagnement ciblé pour les étudiant-es boursier-ères qui souhaitent intégrer une école de commerce après un master 1. A son arrivée à TopComm, il a été confronté à des étudiant-es diplômé-es de cursus plus prestigieux que le sien et appartenant aux classes sociales supérieures :

Franchement, le premier jour sur le campus, on a un peu de mal à réaliser qu'on est là. Donc y a beaucoup de fierté, y a beaucoup de satisfaction, et y a aussi, bah on se dit : "Est-ce que je suis quand même à ma place ?" Y a quand même, je dois avouer qu'il y a quand même cette impression-là, "Est-ce que j'y ai vraiment ma place ?" On parle avec les autres profils qui sont vraiment brillants, et y a très vite ce sentiment, 'fin moi personnellement, qui m'a rattrapé, qui m'a dit : "J'ai pas fait une grande fac parisienne ou Sciences Po ou autre" et du coup, on se remet un peu en question, on dit : "Bah est-ce que je suis légitime finalement à être ici ?" Et, après, y a aussi un monde où parfois on peut être assez déconnecté des réalités financières, parce que du coup, y a quand même des profils qui sont assez aisés, ça il faut le reconnaître quand même. Moi du coup, j'avais dû faire un emprunt. Mes parents

¹ LinkedIn est un réseau social professionnel en ligne.

pouvaient pas trop me soutenir financièrement, donc y a ce côté-là aussi, on se dit : "Bah, est-ce que ça va suivre de ce côté-là ?" Parce que du coup, y avait beaucoup de sorties qui étaient organisées dans des bars etc. et du coup, nous on se dit : "Faut faire attention quand même parce que j'ai un emprunt, j'ai le loyer à payer etc. J'ai pas de sous derrière." [Paul, 3A, AST, M1 Finance]

Paul s'interroge sur sa légitimité à étudier à TopComm en raison de son parcours universitaire atypique. Il a en effet obtenu son master 1 de finance en province, contrairement aux autres étudiant-es de finance qui viennent généralement de l'Université Paris Dauphine-PSL ou Sorbonne Université à Paris. Par ailleurs, il est boursier et son manque de moyens est une source d'inquiétude par rapport à son intégration dans l'école. Les étudiant-es organisent beaucoup de sorties auxquelles Paul ne participe pas faute d'argent.

Aurore était au collège en zone d'éducation prioritaire (ZEP) en province avant d'être orientée vers une section internationale en internat par une enseignante puis de rejoindre une classe préparatoire économique et commerciale. Elle décrit son arrivée à TopComm :

Je venais d'une prépa, 'fin faut savoir que je viens d'une prépa de province. [...] Quand je suis arrivée à TopComm, j'avais vraiment l'impression que, 'fin, les statistiques le disent, y a énormément de gens qui viennent des mêmes prépas, Ginette [lycée privé Sainte-Geneviève à Versailles], ils en mettent cinquante, IPESUP [Institut privé de préparation aux études supérieures à Paris], ils en mettent trente, et moi j'arrivais de ma p'tite prépa, je connaissais pas, je me suis dit : "Oh là là, mais dans quoi je me suis embarquée ? J'aurais dû partir à Nantes, pas loin des gens que je connaissais..." [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Non seulement Aurore se sent seule et déboussolée le jour de sa rentrée à TopComm, mais elle rencontre un groupe d'étudiant-es avec qui les premières interactions se passent mal :

C'était vraiment le cliché des personnes populaires au lycée, quoi. Dans l'attitude, 'fin tout, c'est les personnes qui paraissent assez superficielles, qui vont poser des questions sans écouter la réponse, 'fin y a pas de vrai échange. Y a vraiment cette impression de superficialité, de, presque de mépris en fait. Après, c'est peut-être parce que je suis pas la personne la plus confiante non plus, mais 'fin, oui, le courant n'est pas passé parce que c'était assez superficiel. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Aurore attribue son sentiment de solitude à son manque de confiance en soi. Son impression de décalage est toutefois aussi liée à la différence de position sociale qu'elle ressent entre ce groupe d'étudiant-es, issu-es d'une « grande » prépa et à qui leur appartenance de classe permet de se sentir (et de se montrer) immédiatement à l'aise à TopComm, et elle-même.

Les étudiant-es issu-es des classes moyennes ou populaires, sous-représenté-es à TopComm, perçoivent très rapidement le décalage avec la majorité des étudiant-es, issu-es des classes supérieures. Cet écart peut être en partie compensé par le suivi d'une classe préparatoire

dans un « grand » lycée parisien, comme dans le cas de Mickaël. D'un point de vue du genre, les discussions avec les enquêté-es montrent que les hommes sont particulièrement sensibles à ce que l'argent permet de faire et au statut social qu'il apporte : seuls des hommes ont parlé des dépenses d'étudiant-es plus fortuné-es. Les femmes associent plus généralement le fait de se sentir en décalage à un manque de confiance en soi, et non à une différence de classe.

* * *

L'objectif de TopComm est de former des manager-ses. Pour cela, l'épreuve de l'entretien de personnalité est à la fois une manière d'évaluer les aptitudes des candidat-es à occuper des responsabilités dans les entreprises et la première étape du processus de socialisation au *management* dans le cadre de l'école. Elle constitue aussi une étape marquée par le genre, tant dans les attentes vestimentaires que dans certaines remarques des membres des jurys à l'égard des candidates. Les séminaires de première année ont pour objectif de faire la transition entre les classes préparatoires et la formation à la gestion. Ils permettent aux étudiant-es de découvrir le monde de l'entreprise et de commencer à développer leurs réseaux au sein de l'école grâce au « brassage » des groupes de travail. Ils sont également l'occasion de poser les bases d'une « culture professionnelle collective [...] facilitée par la faible connaissance qu'ont les étudiants du monde du travail en arrivant à l'Ecole » (Languille, 1997, p.62). Les étudiant-es ne réagissent pas tou-tes de la même manière à ces nouveaux modes de fonctionnement : les étudiant-es des classes populaires et moyennes et celle-eux n'étant pas passé par les « grands » lycées, rencontrent des difficultés d'adaptation que les étudiant-es des classes supérieures ne connaissent pas. Dans ce cas, l'origine sociale et la trajectoire scolaire sont les causes prépondérantes du sentiment de décalage, mais le genre impacte les manières de le vivre.

La partie suivante s'intéresse à l'apprentissage hors du cursus strictement académique.

2. Un environnement compétitif : l'apprentissage au-delà des cours

Le cursus académique n'est qu'une partie de ce que les étudiant-es apprennent en trois, quatre ou cinq années à TopComm. L'organisation même du cursus et le rôle de la vie associative dans l'école contribuent à développer chez les étudiant-es les qualités attendues de futur-es manager-ses et dirigeant-es d'entreprise. Cette partie présente tout d'abord les spécificités du cursus de TopComm (construction du cursus « à la carte » et « mise de points » pour l'attribution des cours) puis s'intéresse au fonctionnement des associations.

a. La construction du « cursus à la carte » : autonomie, organisation et anticipation

Les programmes Grande Ecole de la majorité des écoles de commerce françaises sont structurés autour de deux années d'enseignement « généraliste » de la gestion, d'une année de césure qui permet aux étudiant-es d'acquérir des expériences professionnelles, puis d'une dernière année de spécialisation. TopComm a, depuis les années 1970, développé un projet pédagogique différent. A partir du « cycle master »¹, les étudiant-es sont libres d'organiser leur cursus comme elles-ils le souhaitent pour remplir les obligations de validation, qui consistent en : neuf cours obligatoires dits « fondamentaux », entre seize et vingt-deux cours électifs, douze mois minimum d'expérience professionnelle, six mois minimum d'expérience à l'étranger (académique ou professionnelle).

Les enquêté-es soulignent l'intérêt du parcours « à la carte », mais s'accordent aussi sur la complexité des règles établies par TopComm pour l'encadrer et sur la nécessité de bien réfléchir à ses choix dès le début du « cycle master ». Deux enquêtées utilisent même le terme « jungle » pour décrire le système :

Comme le parcours à TopComm est très libre, on nous laisse beaucoup chercher ce qui existe par nous-mêmes, et c'est vrai que parfois, c'est un peu la jungle, de trouver un peu, de pouvoir organiser son parcours. [Nina, 2A, ASC, ECE]

Au tout début de TopComm, je me suis rendu compte qu'en fait il fallait calculer à l'avance les cours qu'on allait prendre pour pouvoir valider le diplôme, parce qu'en fait, c'est tellement à la carte que c'est les élèves eux-mêmes qui doivent un peu se repérer dans cette jungle de pré-requis² pour valider le diplôme, et du coup, j'ai fait un peu mon calcul de quel cours me vaut tant de crédits, etc. à l'avance et du coup, j'ai déroulé mon calendrier sur... bah, jusqu'à... sur deux ans, quoi. [Kelly, 3A, ASTI, *BSc Management*]

Les récits de Nina et de Kelly montrent que les étudiant-es doivent faire preuve d'autonomie et d'esprit d'initiative pour comprendre les différentes obligations et faire leurs choix en conséquence. C'est aussi ce que raconte Oscar :

J'aime beaucoup cette idée de parcours à la carte. C'est vraiment génialissime. [...] Mais le problème, c'est qu'il y a beaucoup de pré-requis quand même, et il y a des limitations. [...] Par exemple, on ne peut pas partir à l'étranger faire un double-diplôme ou un échange, on peut aller en stage mais on peut pas faire de double-diplôme ou d'échange si on a déjà validé vingt-deux UV [unités de validation], c'est-à-dire vingt-deux cours. Donc en vrai, vingt-

¹ Les étudiant-es ASC effectuent un an de « pré-master » suivi d'une expérience professionnelle de quatre à six mois, avant de démarrer le « cycle master ». Les AST et ASTI intègrent TopComm en « cycle master » directement.

² Par « pré-requis », l'Ecole et les étudiant-es font référence à la fois aux conditions générales pour l'obtention du diplôme et aux conditions applicables au choix des cours, des échanges universitaires, etc.

deux cours, ça arrive assez rapidement. Et du coup, si on a envie de faire plusieurs expériences à l'étranger, ou des expériences intenses, parce que moi, ce que j'aurais voulu faire, c'est un double-diplôme, et la formation à Singapour, je ne pourrai pas faire les deux, parce que la formation à Singapour va me valider trop d'UV. Je voulais faire une chaire et la formation à Singapour, je peux pas. Chaire double-diplôme, peut-être. Et encore. [...] Il faut vraiment réfléchir la chose très en amont, ça c'est vraiment très important. [...] Il faut être acteur pour construire son parcours. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Oscar insiste sur la nécessité d'anticiper les contraintes et d'être « acteur » dans la construction de son parcours à TopComm, au risque sinon de ne pas profiter pleinement de ce que l'Ecole peut apporter. Les possibilités sont en effet très nombreuses au sein de l'Ecole : plus de deux cents cours¹, une quarantaine de parcours de spécialisation, six doubles-diplômes et trois programmes d'échange avec d'autres grandes écoles françaises, une dizaine de doubles-diplômes internationaux et une centaine d'échanges universitaires. Les étudiant-es doivent donc se repérer dans cette offre pléthorique, puis faire des choix, en tenant compte des différentes règles. Aurore, par exemple, a construit un tableau dans lequel elle a renseigné toutes les obligations académiques qu'elle doit remplir :

Ce que j'ai fait, c'est que j'ai fait un joli Excel, où donc y a, on peut valider trente et un UV au maximum, j'ai mis les neuf cours fondamentaux dedans. Personnellement, j'ai besoin des trente et un UV parce qu'il faut en valider seize pendant l'alternance², et j'en avais déjà validé quinze avant, et du coup, je suis obligée d'arriver à trente et un si je veux valider mon alternance, et donc ce que j'ai fait, c'est que j'ai sorti le catalogue des cours, j'ai regardé tous les cours qui étaient obligatoires pour [la spécialisation en finance], tous les cours qui étaient obligatoires pour la filière droit, donc je les ai rentrés dans ma liste, et après, en fait, y a des électifs à choisir, et donc j'ai regardé, et en fait, j'ai de la chance parce que les filières droit et finance s'articulent très très bien. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Aurore décrit son organisation comme « son plan de cours fixé sur quatre ans » : elle a choisi deux spécialisations (droit et finance) et l'apprentissage, ce qui génère diverses obligations qu'elle doit anticiper pour obtenir son diplôme en quatre ans. Son récit, comme celui d'Oscar, met en lumière la complexité des règles dans lesquelles les étudiant-es doivent apprendre à se repérer pour construire un parcours qui leur corresponde. Quentin, à l'inverse, s'est décidé trop tard par rapport à une filière de spécialisation, ce qui risque de lui faire « perdre » un an :

Maintenant, j'essaie de réfléchir aussi avec les cours de droit, pour la filière, pour essayer peut-être d'en valider assez pour avoir une spécialisation, parce que ça permet d'avoir un

¹ Le catalogue des cours 2020-2021, en version bilingue français-anglais, fait 328 pages... (site Internet de TopComm consulté le 19 août 2021).

² Il s'agit de l'alternance en entreprise : Aurore a choisi de faire un apprentissage dans un cabinet d'audit, ce qui encadre une partie de son cursus.

master 2 directement, une fois qu'on a fait la licence 3 à l'université [...] mais je suis même pas sûr de pouvoir valider tous les cours de droit à temps, qui seraient nécessaires. Je validerai le cursus normal mais la filière, ce qu'on appelle la filière, qui permet d'aller ensuite directement en M2 [master 2], je suis pas sûr. [...] Je m'y suis pris un peu tard. [Quentin, 4A, ASC, ECE]

Quentin a intégré la spécialisation en droit sur le tard et n'est pas sûr de pouvoir valider tous les cours requis pour obtenir une équivalence de master 1 en droit, ce qui lui permettrait d'entrer en master 2 directement. Si ce n'est pas le cas, il devra entreprendre un master 1 à l'université. Le récit de Quentin montre les éventuelles conséquences d'un manque d'anticipation.

Le cursus « à la carte » exige des étudiant-es qu'elles-ils soient actif-ves dans la construction de leur parcours à TopComm. Ce mode de fonctionnement est radicalement différent de celui des classes préparatoires, dans lesquelles les étudiant-es sont très encadré-es (Darmon, 2015), ou des autres formations supérieures, qui n'offrent pas autant de choix. Il contribue à l'acquisition de compétences valorisées chez les manager-ses : autonomie, gestion de la complexité, anticipation, organisation. C'est aussi le cas du système de « mise de points » utilisé pour l'attribution des cours, présenté dans la partie suivante.

b. La « mise de points » pour l'attribution des cours : stratégie et prise de décision

Le choix et l'attribution des cours se fait par un système de « mise de points » ou de « vente aux enchères » comme l'appelle Romane :

Au début de l'année, tu connais l'agenda du trimestre, en fait tu connais quels cours sont proposés à chaque trimestre sur quel jour et quel horaire. Et après, donc t'as trois jours pendant lesquels tu mises des points. Donc chaque élève a cent quarante points, peut prendre sept cours [...] par trimestre. Et, en gros, tu vas sur ton portail de l'école et tu, c'est une vente aux enchères en fait, avec ces points, des cours proposés. Et donc, par exemple, tu connais le nombre de places disponibles pour chaque cours, tu sais que, par exemple, je sais pas moi, le cours de finance d'entreprise, y a soixante places, et bah, au bout des trois jours où tout le monde met une mise sur ce cours, les soixante élèves qui ont mis la plus grosse mise ont une place dans le cours, les autres récupèrent leur mise et peuvent faire le même exercice sur les cours qui ont encore des places libres. Et donc il y a trois tours comme ça, jusqu'à ce que le maximum de cours soit rempli. [Romane, 5A, ASC, ECS]

Les étudiant-es disposent d'un nombre de points fixe par trimestre qu'elles-ils allouent aux cours qu'elles-ils souhaitent suivre pendant le trimestre. L'attribution se déroule en trois tours :

les étudiant-es misent des points aux deux premiers tours, puis le troisième tour se déroule « au *shotgun*¹ », soit « premier arrivé, premier servi », comme le décrit Clément :

Au troisième tour, du coup, là, c'était au *shotgun*, donc il fallait se lever à 7 heures, et donc à 7 heures, j'étais devant mon écran pour essayer de le [un cours qu'il voulait] prendre, et je l'ai pas eu parce que quelqu'un a été plus rapide que moi. [Clément, 4A, ASC, ECS]

Les enquêté-es utilisent la Base De Données (BDD) comme aide à la prise de décision pour le choix des cours et le nombre de points à miser. La BDD, qui est administrée par le BDE, contient des notes et des commentaires d'étudiant-es sur les cours et sur les enseignant-es, ainsi que la moyenne des nombres de points misés pour obtenir le cours. Les enquêté-es se réfèrent aussi au catalogue des cours, au conseil des enseignant-es et à leurs camarades plus expérimenté-es pour se repérer dans le système et faire leurs choix.

Le système de « mise de points » génère une hiérarchie entre les cours, qui amène chaque étudiant-e à définir sa propre stratégie, comme le montrent les exemples ci-dessous :

On a cent quarante points donc après faut voir comment on veut faire la répartition mais on peut pas prendre trop de cours si on prend que des cours qui sont trop demandés. Du coup, bah après, il peut y avoir des stratégies en mode "je veux vraiment ce cours avec ce prof, du coup je mise beaucoup de points dessus mais je veux faire aussi ce cours, mais ça m'intéresse moins, du coup je le prends le vendredi à 16 heures avec le prof qui intéresse moins les gens, du coup il me coûtera moins cher." [...] En fait, moi, ma réflexion, c'était de me dire que les cours qui m'intéressaient, ça valait quand même le coup de prendre des cours avec des profs qui sont... qui s'y connaissent dans leur domaine, ou peut-être qui ont d'autres cours derrière, qui peuvent être intéressants, ou ce genre de choses. Et ceux qui m'intéressent moins, à la limite, il faut juste les valider et je m'en fiche un peu plus d'avoir le cours incroyable, puisque je sais que de toute façon, pour moi, ce sera pas incroyable. [Clément, 4A, ASC, ECS]

Moi, je me fiaais beaucoup à ça [la BDD] parce que j'ai pris que des profs excellents, en fait, et ça, ça a contribué aussi à mon intérêt à TopComm. [Nélia, 3A, ASC, A/L]

Je me prends ces moments-là, du coup, des trimestres que j'ai là, pour miser beaucoup de points sur certains cours en particulier pour avoir le professeur le mieux noté, par exemple, en finance. [...] Donc là, par exemple, j'ai le cours du jeudi après-midi avec le meilleur prof de finance, sur le fonda de finance, qui est un des cours, du coup, les plus demandés, parce que, j'ai regardé sur la Base De Données, et je vois que la moyenne est autour de quarante-huit, quarante-neuf, cinquante points. J'en ai mis cinquante-trois. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

¹ *Shotgun* : littéralement, le mot signifie « fusil » en anglais. Les étudiant-es de TopComm utilisent ce terme lorsqu'elles-ils doivent être très rapides pour obtenir quelque chose. Par exemple, il y a le troisième tour « au *shotgun* » pour les cours ; il y a aussi des *shotguns* pour l'achat des billets pour les soirées.

Donc généralement, un cours du jeudi coûte plus cher qu'un cours du vendredi après-midi, et donc j'essaie de prendre déjà des cours qui sont sur des moments qui coûtent moins cher. Techniquement, le lundi matin, généralement, le matin, ou le vendredi après-midi, ça coûte très peu cher, parce que les gens veulent partir en week-end. Les cours du vendredi sont quasi gratuits. Et après, les bons profs coûtent plus cher. Personnellement, ma stratégie, ça a été de prendre des moins bons profs, 'fin des profs qui sont moins reconnus. [...] Je préfère prendre des profs qui sont moins reconnus, en me disant : "Tant que je bosse de mon côté, peu importe." Sauf pour les cours de finance où là je fais attention à la note du prof parce que moi, il me faut quelqu'un de pédagogue, parce que sinon, ça passe pas. [...] Espagnol, je mets moins de points, parce que je me dis : "Au pire, si je l'ai pas, je peux en avoir un au *shotgun*." [...] Je pense que les profs qui font l'appel, qui demandent du travail, sont clairement moins chers que les autres. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Shotgun, j'ai mon coloc qui en a fait un. Lui, il s'est retrouvé avec un cours, je crois, à l'issue du premier tour. Deuxième tour, ça a pas été très concluant non plus, parce qu'il a fait un peu la fine bouche, parce qu'il prenait des cours très cotés, mais en fait, il, 'fin moi, je l'ai su qu'après, mais il misait ses points de façon équivalente, donc quatre cours, il divisait les points par quatre, en fait. [Paul, 3A, ASC, ECS]

Le « coût » des cours varie en fonction de multiples critères d'appréciation. La qualité perçue de l'enseignant-e est centrale, mais le « prix » varie aussi en fonction des jours et des horaires des cours, de l'exigence de l'enseignant-e (vérification des absences et charge de travail) et du nombre d'étudiant-es ayant besoin de valider le cours (certains cours sont obligatoires pour plusieurs filières de spécialisation). Par ailleurs, certaines spécialisations permettent d'« économiser » des points car certains cours ne nécessitent alors pas de mise de points, ou des mises symboliques, comme c'est le cas pour Sylvain avec le droit : c'est ce qui lui permet de consacrer davantage de points au cours de finance. Avoir une stratégie de mise de points est indispensable : répartir ses points de manière égale entre tous les cours désirés ne fonctionne pas, comme le montre l'exemple du colocataire de Paul.

Le système de « mise de points » place les étudiant-es face à une situation de marché, dans laquelle elles-ils doivent faire des arbitrages en fonction de l'offre et de la demande, soit du « cours » des cours. Pour ce faire, elles-ils sont obligé-es d'établir une stratégie, de faire des choix, de prendre des risques et de gérer l'incertitude. Avoir un bon réseau de connaissances au sein de l'école est également utile pour comprendre rapidement quels cours privilégier. Ce système crée un « marché des cours », qui est donc l'occasion pour les étudiant-es de développer des compétences gestionnaires. Il fait l'objet de critiques par certain-es enquêté-es en raison de sa complexité et lorsqu'elles-ils n'ont pas eu les cours qu'elles-ils souhaitaient, mais le principe de l'« économie de marché » que ce fonctionnement génère n'est pas remis en cause. La partie suivante s'intéresse au rôle et au fonctionnement des associations étudiantes.

c. Les recrutements associatifs : compétition et mise en scène de soi

Les associations étudiantes sont centrales dans le dispositif pédagogique des grandes écoles françaises (Abraham, 2007 ; Lazuech, 1999 ; Pigeyre, 1986). Elles visent « à inculquer un comportement managérial aux élèves en accord avec les attentes des entreprises » (Lazuech, 1999, p.175). Cependant, les enquêté-es mettent davantage en avant le rôle des associations dans leur sociabilité à TopComm. Aucun-e n'a fait le lien entre son engagement dans une ou plusieurs associations et l'acquisition de compétences utiles professionnellement.

Le « rythme associatif » correspond davantage au cursus des étudiant-es admis-es sur concours : elles-ils rejoignent une ou plusieurs associations à leur arrivée à TopComm et y sont très actif-ves en première année, ce qui leur permet de devenir membres des bureaux en deuxième année. La majorité des étudiant-es est moins investie dans la vie associative à partir de la troisième année, en raison des expériences professionnelles et internationales qui s'intercalent entre les trimestres de cours et parce qu'elles-ils « passent à autre chose ». Certain-es étudiant-es admis-es sur titre rejoignent aussi les associations, mais de manière moins systématique que les étudiant-es venant de prépa. Parmi les seize enquêté-es, deux seulement ne sont pas membres d'une association étudiante, et il s'agit d'étudiant-es ASTI et AST.

Pour beaucoup d'étudiant-es, les associations sont un moyen de rencontrer des gens et de se constituer un groupe d'ami-es. Les projets de l'association comptent d'ailleurs souvent moins que les affinités avec les membres de l'association. Ce constat explique l'importance des sociabilités antérieures à l'arrivée à TopComm. Pour plusieurs enquêté-es, connaître des étudiant-es plus âgé-es, souvent d'ancien-nes élèves de la même classe préparatoire, leur a permis d'avoir une compréhension rapide de l'état d'esprit des différentes associations et de ne pas se tromper au moment des recrutements.

Quasiment toutes les associations organisent des sessions de recrutement. Ainsi, ce n'est pas parce que l'on souhaite rejoindre une association que l'on réussira à en devenir membre. Seules deux enquêtées ont refusé de passer des recrutements : Kelly, qui n'y a pas vu d'intérêt après son expérience universitaire à l'étranger, et Nina, qui estimait qu'elle avait passé suffisamment d'entretiens au moment des oraux des concours :

Au début, je m'étais quand même intéressée aux associations, mais il fallait se rendre [sur le campus] très tard le soir pour rencontrer les personnes de l'association. Y avait aussi un verre à Paris où j'étais allée pour rencontrer des gens de l'association, mais il fallait faire

tous les recrutements, les entretiens, enfin c'était tout un *process*¹ pour rentrer dans une association. [rires] [Kelly, 3A, ASTI, BSc Management]

Moi, j'ai pas vraiment passé de recrutements d'assos parce que, bon, c'est un peu personnel mais j'avais l'impression que, après avoir passé les oraux des écoles et tout, ça faisait beaucoup de moments où il fallait se vendre, un peu se mettre en avant, etc. et j'avais pas envie de revivre ça, où il fallait se vendre à ses pairs, même si c'est pas du tout le même processus mais c'est vrai que j'avais pas envie de vivre le côté recrutement des assos où il fallait un peu faire son *show*² etc. [Nina, 2A, ASC, ECE]

Par leur refus de participer aux recrutements, Kelly et Nina font la critique d'un système qui est peu remis en cause par ailleurs. Les raisons invoquées sont toutefois très différentes. Kelly a pour objectif d'obtenir son diplôme le plus rapidement possible et non de participer à la vie de campus de TopComm. Nina, en revanche, a préféré s'investir dans un club sportif qui n'organisait pas de recrutements.

Quelques enquêté-es critiquent les processus de recrutement de certaines associations, qui visent à intimider le-la candidat-e ou s'appuient sur des critères liés aux ressources économiques et financières du-de la candidat-e, mais le fait de se soumettre à un processus de recrutement pour entrer dans une association étudiante est généralement bien accepté. Certaines associations se montrent d'ailleurs très sélectives d'après Sylvain :

[La première association], je pense qu'on était cent cinquante à avoir postulé pour trente places, donc bon, c'est compliqué... et [la deuxième association], on était une soixantaine à passer, y en a cinq qui sont pris. [Sylvain, 3A, ASC, ECS]

La première association s'occupe de l'accueil et de l'intégration des étudiant-es internationale-aux et la deuxième est l'une des associations professionnelles de TopComm.

Certaines associations reproduisent des méthodes employées par les entreprises dans le cadre des processus de recrutement. Pour être acceptée dans l'association de débats de TopComm, Alixia a d'abord passé un entretien, qui lui a permis d'accéder au deuxième tour, pour lequel elle devait préparer la présentation d'un invité fictif.

[Le premier tour], c'était des entretiens, voilà, questions réponses, un peu de personnalité. Ils m'avaient dit : "Si tu dois..." Des questions un peu en rapport avec l'asso, par exemple : "Si t'as le choix de faire venir un invité, qui est-ce que ce serait ? Comment tu te vois t'impliquer dans l'asso ?" [...] Ils m'avaient rappelée en me disant : "Oh, c'est bon, tu passes au deuxième tour." Et le deuxième tour, c'est des présentations en fait, on se voit assigner un invité fictif, et on a une semaine pour préparer la présentation, et après, on doit présenter

¹ *Process* : littéralement, processus.

² *Show* : littéralement, spectacle. Nina veut dire qu'il faut se mettre en avant lors des recrutements.

donc devant les membres de l'association dans le GA [grand amphithéâtre]. Et j'avais adoré faire l'exercice, vraiment, je trouvais ça trop trop bien. [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Les candidat-es sont donc évalué-es sur une mise en situation en lien avec l'activité de l'association. De la même manière, pour l'association professionnelle à laquelle Sylvain a postulé, il a d'abord passé un entretien puis a dû présenter une étude de cas, comme dans les cabinets de conseil en stratégie. D'autres associations, à l'inverse, privilégient des recrutements davantage axés sur l'« état d'esprit », comme le raconte Zoé :

Même si c'est une association [professionnelle], 'fin y avait des questions qui n'avaient ni queue ni tête, par exemple : "Comment tu réagirais dans telle situation ?" mais ça pouvait être une situation en soirée ou dans la vie de tous les jours, 'fin c'était pas forcément focalisé sur [l'activité de l'association]. Mais ça, ça dépend de l'esprit de l'association aussi, et de la personnalité des gens qui y sont. [Zoé, 1A, ASC, ECS]

Plusieurs enquêté-es ont par ailleurs vécu des situations d'entretien déstabilisantes, en raison du nombre de personnes présentes du côté du jury et/ou des questions posées, comme pour Laure qui souhaitait rejoindre une association culturelle :

Moi, je m'étais dit : [...] "Je vais avoir des questions sur les arts, ou sur la culture, ou quoi. Euh, et du coup, ça va aller, voilà, je me suis préparée, et tout." Et en fait, non, que des questions genre : "Est-ce que t'as une maison de vacances où est-ce qu'on pourrait aller ensemble ? Est-ce que...", 'fin, tu vois genre que des questions comme ça, pas du tout liées à l'art, et des gens, aussi y a cette tradition aux recrutements où t'apportes des trucs, de la nourriture ou de l'alcool, au jury, et je sais pas, ça m'avait mis [sic] hyper mal à l'aise, parce que je sais plus, j'avais ramené un truc, tu vois genre des chips ou quoi, et ils étaient en mode : "Ah bah non, nous, on aurait préféré une bouteille de tequila. Bon ok, on voit, ça en dit déjà long sur toi..." [Laure, 4A, ASC, ECS]

Laure s'est préparée à un entretien en lien avec l'objet culturel et artistique de l'association mais se trouve confrontée à des questions liées à son aisance matérielle, ce qui l'a d'autant plus déstabilisée qu'elle est boursière. Paul, qui vient d'un milieu populaire éloigné des grandes écoles de commerce, a aussi été surpris du fonctionnement des recrutements associatifs et déstabilisé par certaines pratiques : les « jeux d'alcool » durant les recrutements ou à l'inverse, le sérieux de certaines associations dans lesquelles il pensait simplement pouvoir se faire des ami-es et s'amuser. Il a finalement préféré ne pas rejoindre d'association pour des raisons financières, car la participation aux événements internes aux associations représente un coût qu'il estime ne pas pouvoir se permettre. Parmi les enquêté-es, celle-eux qui disent avoir été pris-es de court par certains entretiens sont les mêmes que celle-eux qui ont le plus mal vécu la première année à TopComm. Les rapports de pouvoir liés à l'origine sociale, à la trajectoire scolaire et au genre s'exercent aussi au sein des associations. Par ailleurs, ne pas trouver sa

place au sein de l'environnement associatif rend la première année de scolarité plus difficile eu égard au rôle central des associations dans la vie de l'École.

La littérature existante (Abraham, 2007 ; Lazuech, 1999 ; Pigeyre, 1986) décrit le rôle des associations dans la socialisation à la gestion et l'apprentissage de compétences en accord avec les attentes des entreprises. Les articles s'attardent généralement sur les associations les plus prestigieuses (définies ainsi en raison de leur notoriété sur le campus, de leur budget, de leur processus de sélection, et éventuellement de leur lien avec le monde économique) mais en disent peu sur les autres associations, celles qui regroupent pourtant la majorité des étudiant-es. Les récits des enquêté-es, qui appartiennent à ce deuxième type d'associations, permettent de mieux comprendre le fonctionnement associatif de manière générale. Il apparaît que le capital social et scolaire facilite, pour les étudiant-es qui en sont doté-es, la compréhension du fonctionnement associatif, et dans certains cas, la réussite du processus de recrutement.

* * *

En classes préparatoires, les étudiant-es apprennent à faire un usage intensif du temps et à travailler dans l'urgence (Darmon, 2015). A TopComm, grâce au parcours « à la carte » et au système de « mise de points » pour l'obtention des cours, elles-ils développent d'autres compétences attendues des manager-ses, comme l'autonomie, l'anticipation, la capacité à prendre des décisions et à élaborer une stratégie. Pour le choix des cours comme pour les associations, elles-ils sont en compétition les un-es avec les autres. Dans l'ensemble, cet environnement concurrentiel ne les choque pas, probablement en raison de leurs socialisations antérieures aux concours.

La dernière partie de ce chapitre s'intéresse aux choix d'orientation et aux choix professionnel-les des étudiant-es.

3. Les choix d'orientation et professionnels : des étudiant-es ambitieux-ses

La première section analyse ce qui a amené les étudiant-es à TopComm. La partie suivante s'intéresse à leurs projections professionnelles, d'une part celle-eux qui aspirent à une réussite reconnue socialement, d'autre part celle-eux qui privilégient l'engagement social.

a. Le choix d'une voie « prestigieuse »

Les treize enquêté-es issu-es de prépa ont choisi de faire une classe préparatoire avant de choisir de faire une école de commerce. Plusieurs ne connaissaient même pas TopComm avant d'entrer en prépa. Tout-es étaient de bon-nes, voire d'excellent-es, élèves au lycée. Pour celle-

eux dont les parents ont fait une classe préparatoire et celle-eux qui étaient dans un « bon » lycée, le choix s'est imposé plus tôt et plus facilement, mais pour tou-tes, il s'agissait avant tout de choisir une voie d'excellence, la « voie royale » comme la qualifie Oscar. Le choix de la section est ensuite fonction du goût de chacun-e pour les matières enseignées, et plusieurs ont hésité entre différentes orientations.

Le parcours de plusieurs enquêté-es, notamment parmi les femmes, montre leur ambition et leur capacité à faire leurs choix malgré des avis contraires de leurs enseignant-es du secondaire ou de leurs parents. Laure, élève dans un lycée d'une petite ville du Sud de la France, a postulé aux « grands » lycées publics parisiens à l'issue de son année de terminale, s'opposant ainsi aux pratiques habituelles dans son lycée et aux recommandations de ses enseignant-es :

J'avais mis les lycées parisiens aussi, ce qui était assez rare pour ma classe, on nous disait qu'en venant de [sa ville], on n'avait pas trop de chance d'aller dans des prépas parisiennes. Mais bon, voilà, j'avais mis ça, parce que... Je sais pas... 'Fin j'écoutais pas trop ce qu'on me disait, honnêtement, donc j'avais mis Henri IV, Louis-le-Grand¹, blabla. [Laure, 4A, ASC, ECS]

Laure explique ses vœux de lycée par le fait qu'elle prenait ses propres décisions sans se laisser influencer par ses enseignant-es. Elle dit ensuite qu'elle avait « vraiment un super dossier ». Elle s'est donc fait confiance pour viser ce qu'elle estimait être le meilleur et a été admise au lycée Henri IV à Paris (mais n'y a finalement pas effectué sa classe préparatoire car elle s'était trompée de section en remplissant le formulaire de vœux).

Trois enquêté-es se sont opposé-es à leurs parents afin de pouvoir « khûber », c'est-à-dire redoubler leur deuxième année de classe préparatoire parce que leurs résultats aux concours ne les satisfaisaient pas. Elles-ils voulaient intégrer une des trois grandes écoles « parisiennes » et ont dû faire face à l'incompréhension de leurs parents, comme elles-ils le racontent :

J'ai "khûbé", sur l'EDHEC², parce que je voulais absolument une "Parisienne". [...] Quand j'ai eu l'EDHEC et que j'étais en pleurs, et que j'ai dit à mon père : "Je veux "khûber" !" Il m'a engueulée : "Mais Alixia, on n'a jamais fait mieux dans la famille !" [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Ma mère a poussé pour que j'accepte SKEMA³, puisqu'elle, elle connaissait le nom, et pour elle, c'était déjà une bonne école. [...] Ils [mes parents] étaient pas sûrs que j'allais y arriver, et surtout ma mère qui m'avait fait : "Non, mais SKEMA, c'est très bien." J'étais là : "Pff.

¹ Les lycées Henri IV et Louis-le-Grand, à Paris, sont les plus prestigieux lycées publics français.

² L'EDHEC Business School est généralement située à la quatrième ou à la cinquième place du classement des grandes écoles de commerce françaises.

³ SKEMA Business School fait partie des écoles du top 10, souvent juste derrière les cinq premières.

Oui." Alors, déjà, c'est pas ce à quoi je me suis préparé, [...] je m'étais dit : "Si je n'ai pas un top 5 d'écoles de commerce, je "khûbe". [...] En termes de sélection, je voulais une école qui brille plus sur un CV. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Mon père m'a dit de ne pas "khûber" en fait, parce qu'il pensait que j'aurais une moins bonne école¹, et ça, ça m'a encore plus frustrée, parce que je pensais pouvoir faire mieux. [...] En deuxième année de prépa, je voulais une top 5, pas forcément une "Parisienne" parce que je savais que j'avais pas le niveau, mais ma limite, je m'étais fixé une limite, c'était Grenoble et Audencia, la limite du top 5. [...] Et en "khûbe", je visais pas spécialement d'école non plus, mais quand même une bonne école parce que je considérais que j'avais fourni assez de travail pour réussir. Et comme j'étais bien classée dans ma classe.... 'Fin, j'avais pas de nom d'école en tête, mais je voulais "réussir" [fait le signe des guillemets], et réussir, je dirais, c'est une « Parisienne ». [Zoé, 1A, ASC, ECS]

Alixia, Sylvain et Zoé n'ont pas « khûbé » parce qu'elles-ils n'avaient aucune école à l'issue des concours, mais parce que les résultats obtenus étaient inférieurs à leurs objectifs. Alixia et Zoé ont aussi changé d'établissement entre la deuxième et la troisième année pour mettre toutes les chances de leur côté. Ces trois étudiant-es ont dû s'opposer à leurs parents qui craignaient pour elles-eux un échec en troisième année.

A l'inverse, deux enquêté-es, Aurore et Lucas, ont douté de leurs capacités à atteindre les meilleures écoles. Aurore a failli ne pas passer les concours des « Parisiennes » :

Y a vraiment ce truc de "J'étais dans une prépa de province, les statistiques de la prépa montrent pas que je peux faire mieux [que l'emlyon], les concours coûtent super cher, pourquoi se fatiguer à passer des épreuves en plus et à dépenser de l'argent pour un truc que j'aurai pas ?" ². Et c'est mes profs qui m'ont dit : "Mais, c'est débile, t'as déjà dépensé tellement de tunes, donc un peu plus, un peu moins, t'es plus à ça près." Donc effectivement. Mais je pense qu'il y a une part d'auto-censure aussi. C'est plus facile de s'inscrire à plus bas, je pense, que ce qu'on peut prétendre, et d'être sûre de réussir, que de s'inscrire à plus haut et de se prendre un mur. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Aurore explique devoir l'ensemble de son parcours à une succession d'enseignant-es qui l'ont aidée à faire les bons choix au bon moment, comme de faire son lycée en internat ou d'aller en classe préparatoire. Au moment de décider quels concours passer, elle perd toutefois confiance en sa capacité à avoir l'une des meilleures écoles et invoque différentes raisons avant de reconnaître qu'elle a eu peur de l'échec. Lucas, étudiant admis sur titre, n'a pas postulé à la

¹ Zoé est admise à Grenoble Ecole de management à l'issue de ses premiers concours mais n'aime ni l'école ni la ville lorsqu'elle passe les épreuves orales.

² Les candidat-es doivent s'inscrire en milieu de deuxième année aux épreuves des écoles qu'elles-ils souhaitent passer. Chaque inscription étant payante, cela peut vite représenter un coût important (environ mille euros pour les écoles du top 6). Les inscriptions sont gratuites pour les boursier-ères mais ce n'était pas le cas d'Aurore.

principale école concurrente de TopComm, appelée ici SuperComm, pourtant encore plus reconnue que TopComm en finance, voie qu'a choisie Lucas :

Pourquoi t'as pas présenté SuperComm ?

[...] Je me suis dit : "SuperComm, j'aurai pas". Je me suis censuré. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Lucas dit s'être censuré en raison du nombre limité de places et de son profil, qu'il pensait ne pas correspondre aux attentes de SuperComm pour les admissions parallèles.

Les trois enquêté-es admis-es sur titre ont choisi TopComm après des premiers diplômes universitaires en France ou à l'étranger avec une vision claire de l'apport de l'école de commerce dans leur parcours. Pour Lucas, il s'agit de compléter sa formation initiale pour atteindre ses objectifs professionnels dans la voie qu'il a choisie, la finance :

Pour la finance, c'est comme ça que ça fonctionne. C'est un secteur qui est un peu conservateur, un peu bête et méchant, en tout cas sur le *screening*¹, donc voilà, c'est : 1. HEC, 2. ESSEC, 3. ESCP, ensuite, EDHEC, emlyon, et le reste. Ils fonctionnent comme ça, c'est leurs règles, c'est les règles du jeu, bon bah, je les connaissais à la sortie de la licence, donc j'avais déjà essayé de passer les concours [des écoles de commerce], je les ai ratés une fois et ensuite je suis parti à TopComm. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Kelly a préféré faire une licence en *management* dans une université étrangère, au demeurant très sélective, plutôt qu'une classe préparatoire en France, mais avait dès la fin du lycée dans l'idée de postuler en master aux grandes écoles de commerce françaises. Son choix était « totalement calculé dès la terminale, d'atterrir en école de commerce après une licence ». Enfin, Paul s'est découvert un goût pour les études au fur et à mesure qu'il en poursuivait, alors que ni ses parents ni ses frères aînés n'ont fait d'études. Il a postulé aux écoles de commerce après un master 1 en finance pour avoir davantage d'opportunités professionnelles.

L'idée communément admise (Petit et Saint-Michel, 2016) selon laquelle les femmes seraient moins ambitieuses que les hommes et auraient moins confiance en leurs capacités ne s'observe pas parmi les enquêté-es. Elles-ils affichent les mêmes objectifs dans la construction de leur parcours académique : elles-ils visent la meilleure école possible et choisissent TopComm en raison de son classement, comme le résume Romane :

¹ *Screening* : procédure de sélection. Lucas fait référence aux critères de sélection des *curriculum vitae* (CV) lorsqu'un-e candidat-e postule pour un poste en finance.

L'école en elle-même, je la voulais purement parce que c'était en haut du classement et euh [elle hausse les épaules] enfin ça aurait pu être n'importe quoi, des gens pas sympa, je l'aurais pris quand même. [Romane, 5A, ASC, ECS]

Il arrive que certain-es enquêté-es traversent des moments de doute, mais le corpus ne permet pas de conclure sur des différences en fonction du sexe.

Les entretiens réalisés avec les enquêté-es issu-es des classes préparatoires confirment en revanche la littérature existante sur les grandes écoles de commerce (Blanchard, 2012b ; Languille, 1997 ; Pigeyre, 1986) et d'ingénieur-es (Marry, 2004) concernant l'absence de vocation des étudiant-es, et bien souvent, leur méconnaissance des programmes et des débouchés des écoles vers lesquelles elles-ils s'orientent. Tou-tes ont choisi TopComm en raison de sa position dominante parmi les grandes écoles de commerce. Les enquêté-es admis-es sur titre affichent la même logique, mais avec une vision beaucoup plus claire de leurs attentes en matière de professionnalisation, comme l'avait déjà souligné Marianne Blanchard (2012b). La section suivante s'intéresse aux projections professionnelles des enquêté-es.

b. Les projections professionnelles des étudiant-es : l'envie de « réussir »

Les projections professionnelles des étudiant-es sont variées et reflètent la diversité des possibilités offertes par TopComm. Les aspirations des enquêté-es sont synthétisées ci-après.

Tableau III.1 : Spécialisations et secteurs d'activité envisagés par les enquêté-es, par sexe

Spécialisation/secteur d'activité	Femmes	Hommes
Finance	Aurore (finance et droit), Alixia, Romane	Lucas, Paul
Droit	Aurore (finance et droit)	Quentin, Sylvain
Conseil en stratégie		Mickaël
Nouvelles technologies	Kelly	
Marketing	Zoé	Oscar
Financement de projets publics		Clément
Secteur social et solidaire	Laure, Nina, Olivia	
Secteur culturel	Nélia	

Se lit ainsi : parmi les enquêté-es, une femme, Zoé, et un homme, Oscar, souhaitent démarrer leur carrière en marketing.

Une première manière de lire les données est d'y voir une écrasante majorité d'hommes (70% du corpus) dans les filières apportant rémunération élevée et prestige social (finance, droit, conseil en stratégie et nouvelles technologies) et de déplorer la plus faible proportion de femmes choisissant ces secteurs (45% du corpus). Toutefois, ces étudiantes qui optent pour des carrières socialement construites comme « masculines » représentent quasiment la moitié des femmes interrogées. A l'inverse, seules les femmes envisagent une carrière dans le secteur

social et solidaire, mais elles ne représentent qu'un tiers du corpus. Les projections professionnelles des enquêté-es confirment les travaux sur l'orientation scolaire des filles et des garçons qui montrent qu'à niveau académique équivalent, les hommes évitent certains secteurs ou certaines professions, tandis que les femmes se répartissent de manière plus équilibrée entre les différentes options (Vouillot, 2007a, 2007b).

L'analyse des entretiens amène à nuancer la vision selon laquelle les filles se distingueraient des garçons par l'importance accordée au temps libre dans leur vie future, en lien avec d'éventuelles charges familiales, tandis que les garçons seraient davantage intéressés par la réussite financière (Duru-Bellat, 2014). En effet, plusieurs enquêté-es, femmes et hommes, expriment des interrogations, voire des préoccupations, quant à l'articulation entre leurs ambitions professionnelles et leurs aspirations pour leur vie familiale et personnelle. C'est le cas de Quentin, qui a grandi en province et aimerait y vivre plus tard, mais suppose qu'il aura du mal à y trouver des postes aussi intéressants et rémunérateurs qu'en région parisienne :

Tout ce que j'ai, c'est plutôt des idéaux qui datent d'avant, c'est-à-dire que TopComm n'a pas influencés, ou plutôt, ça me les aurait influencés en me disant : "Bah, ça va pas être facile." C'est le pavillon en province, la voiture et le téléphone fixe, quoi. C'est un peu, dans quinze vingt ans, je me dirai que j'aurai bien réussi ma vie si j'ai ça, et le mari, et peut-être les enfants, mais ça, c'est pas gagné. Mais c'est lointain. Et en fait, quand j'y pense, quand on vit à TopComm, la province, [...] c'est plus trop un idéal, quoi, parce qu'on se dit qu'on gagnera jamais assez en province, qu'il y a pas de vrai grand boulot en province [...] L'idéal, vivre dans un appartement, même en gagnant huit mille euros par mois à Paris, n'est pas génialissime. Il s'est pas installé comme un idéal de réussite dans ma tête, du moins de réussite d'épanouissement. [Quentin, 4A, ASC, ECE]

Quentin est partagé entre le modèle de réussite inculqué à TopComm, « vivre à Paris en gagnant huit mille euros par mois », et ses propres critères d'épanouissement, « vivre en province », qu'il imagine difficilement réconciliables. Lucas se trouve lui aussi confronté à des aspirations contradictoires, entre son envie de travailler en banque d'affaires et sa crainte des horaires extensifs du secteur :

J'aimerais bien travailler en banque d'affaires mais ce qui me fait un peu peur, c'est toujours les clichés qui en découlent. [...] Quand on parle des métiers connus en banque d'affaires, M&A [*Mergers and Acquisitions*¹], *private equity*², machin, blablabla, on dit : "Ouais, c'est des trucs, tu bosses de 8 heures à 23 heures, minuit." Bon, j'aimerais bien quand même

¹ *Mergers and Acquisitions* : fusions-acquisitions. « Le métier des fusions-acquisitions consiste en l'intermédiation lors de la vente ou l'achat de sociétés par d'autres sociétés. » (Boussard, 2016, p.49).

² *Private equity* : capital-investissement, soit des actions non cotées sur des marchés boursiers conventionnels.

garder un équilibre. Pour moi, l'équilibre, c'est quand même important, et voilà, les clichés qui sont véhiculés en finance, pour l'instant, me plaisent pas plus que ça. [...] Tu sais, le *work-life balance*¹, bah voilà, c'est quelque chose d'important pour moi, [...] y compris quand t'es jeune ! Tu vois, par exemple, on te dit : "Ouais, t'es jeune, tu peux te taper des horaires... 8 heures – 3 heures du matin, tu dors cinq heures, tu te douches pas, tu retournes au boulot." Ouais, bah même à vingt-trois ans, tu vois, c'est pas des trucs qui font délirer, tu vois, 'fin je... Bon, j'espère que ça n'arrivera pas, parce que de toute façon, c'est des trucs où je m'en irai vite. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Lucas nuance toutefois ses propos un peu plus tard dans l'entretien, en insistant sur le fait qu'il est prêt à faire des sacrifices au début de sa carrière, mais espère rapidement pouvoir négocier des horaires plus acceptables, puis contribuer à changer ce qu'il appelle les « règles du jeu ». Cette ambivalence n'est pas sans rappeler les discours des cadres supérieurs de la fonction publique d'Etat (Marry et al., 2017), entre appropriation des enjeux d'égalité professionnelle, qui passe aussi par un meilleur équilibre des temps de vie, et ambition pour une profession construite comme « masculine » (Boussard, 2016). Lucas n'a pas encore effectué de stage en banque d'affaires et n'a donc pas encore été confronté à la réalité du rythme de travail. Il serait intéressant de voir comment ses convictions sur son équilibre personnel évoluent avec les expériences professionnelles. La confrontation à la réalité du monde du travail peut en effet pousser certain-es enquêté-es à reconsidérer leur choix d'orientation. C'est le cas pour Paul après une première expérience dans un cabinet d'audit international :

C'est mon expérience en audit où je me suis dit : "Bon bah je pense que, en fait, en y réfléchissant plus, y a d'autres moyens de réussir, entre guillemets, socialement que de faire du M&A dans des grandes banques ou autre." [...] Je me suis dit : "Moi, je veux pas vivre dans un stress constant comme je le suis actuellement, comme je l'ai été" et que, bah voilà, j'ai besoin d'avoir un juste milieu, donc c'est pour ça que j'ai écarté le M&A ou autre, parce que pour le M&A, pour le coup, j'ai entendu des horaires jusqu'à minuit, 1 heure, 2 heures, 3 heures, et je me suis dit : "Bah finalement, quel est l'intérêt ? Quelle est la finalité ? Si je fais ces horaires-là, après, comment je vais évoluer moi-même, personnellement ?" [Paul, 3A, AST, M1 Finance]

Paul a mal vécu son premier stage en tant qu'étudiant de TopComm : il s'y est senti peu considéré tout en étant soumis à beaucoup de pression de la part de ses supérieur-es hiérarchiques, y compris sur les horaires de travail, qu'il a jugés excessifs. Cela remet en question l'objectif qu'il s'était fixé de travailler dans le métier des fusions-acquisitions, qui est très rémunérateur, mais aussi connu pour ses horaires extensifs. Il reste partagé entre son envie

¹ *Work-life balance* : équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle.

de réussir socialement et économiquement pour pouvoir aider sa famille, et ses aspirations à une meilleure articulation entre vie professionnelle et vie personnelle. Au moment de l'entretien, il a obtenu un stage en direction financière au sein d'un groupe international de produits de grande consommation. Paul reste donc dans le secteur financier, mais choisit de s'orienter davantage vers la finance d'entreprise que vers la finance de marché.

C'est aussi une trajectoire qu'envisage Aurore, qui insiste sur l'importance de la rémunération dans ses choix professionnels :

Je m'étais dit, en fait quand je suis arrivée en école de commerce, je me suis dit : "Je suis là pour faire un max de tunes." Bon, je pense qu'il faut le dire, je vais être complètement honnête, j'étais là pour faire de l'argent, et je m'étais dit : "Alors, quels sont les secteurs où on fait de l'argent ? La finance et le conseil." Et donc, je me suis dit : "Bon bah je vais partir en finance ou en conseil." [...] J'ai envie de commencer dans un fonds d'investissement ou un cabinet pour faire un max d'argent pendant quatre ans, et après, j'aimerais passer potentiellement le DSCG [Diplôme Supérieur de Comptabilité et de Gestion] ou faire un MBA [*Master of Business Administration*¹] pour partir ensuite dans une direction financière plus tranquille et avoir une vie de famille. Parce que, en gros, mon plan était d'abord... En fait, quand je suis arrivée en école, je me suis dit : "Moi, je suis là pour être ambitieuse, avoir une carrière, je suis carriériste et tout." En fait, je suis pas carriériste pour un sou. Je sais pas comment je m'en suis rendu compte, mais je m'en suis rendu compte assez vite, à me dire : "En fait, non, c'est pas moi." [...] Oui, je veux travailler, mais j'ai pas envie de finir à 1 heure du matin, ne pas voir ma famille, et me réveiller, j'ai quarante ans, j'ai raté le coche pour plein de trucs, j'ai un magnifique appartement et une vie de rêve, mais en fait, émotionnellement, j'ai rien, en fait. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Aurore est la seule, parmi les enquêté-es, à exprimer aussi clairement son intention de gagner beaucoup d'argent. Elle affirme son souhait de « faire un max de tunes » en choisissant un métier très rémunérateur à la sortie de TopComm, mais aussi très prenant en termes d'horaires. Elle envisage donc assez rapidement un basculement vers une direction financière en entreprise pour avoir un rythme plus favorable à une vie de famille et envisage même de travailler à temps partiel. Elle se trouve toutefois face à un conflit de valeurs, entre ses convictions féministes, qui devraient, d'après elle, la pousser à être « ambitieuse » et « carriériste » et son souhait de passer du temps avec son conjoint. Elle évoque par ailleurs son manque d'intérêt pour son poste actuel comme cause possible du déclin de son ambition.

¹ *Master of Business Administration* : diplôme supérieur de gestion dans le système anglosaxon. Les étudiant-es en MBA sont généralement admis-es après quelques années d'expérience professionnelle. Faire un MBA est considéré comme un accélérateur de carrière.

Les enquêté-es, femmes et hommes, insistent tou-tes sur ce qu'elles-ils considèrent comme indispensable à leur équilibre personnel et à leur épanouissement, même pour celle-eux qui acceptent les horaires du secteur financier, comme Alixia :

[En parlant de son stage en M&A :] C'était pas aussi méchant que ce à quoi je m'attendais, c'est-à-dire que je finissais en moyenne à 23 heures et pas à 2 heures du matin. J'avais le temps de faire mon sport tous les jours. [...] Quand j'ai commencé à comprendre que j'allais peut-être recevoir le CDI [Contrat à Durée Indéterminée], j'en avais discuté un peu avec le mec qui me *manageait*, et je lui avais dit : "Par contre, que ce soit très clair, si vous me proposez un CDI pour que je termine à 2 heures du matin alors que là, je fais en moyenne du 23 heures, c'est même pas la peine, ne me le proposez même pas, en fait, parce qu'au bout de trois mois, je vais péter un câble, et vous aurez claqué des mille et des cents pour me recruter alors que je vais pas tenir deux mois quoi." [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Alixia pose comme condition d'acceptation du poste d'avoir le temps de faire du sport quotidiennement. Ses inquiétudes sur les horaires de travail sont par ailleurs compensées par la rémunération proposée, qui est une des raisons pour lesquelles elle a accepté l'offre :

Le CDI, j'étais contente quand ils me l'ont proposé, parce que même moi, c'est un sacré soulagement que de me dire : "Même si je fais deux trois ans là-bas et que je dure pas trop longtemps, j'ai quand même, je pense que j'aurai eu de quoi mettre de côté soit pour rembourser par anticipation, soit voilà, mettre de côté pour être en mesure de rembourser à l'instant T où je dois rembourser mes mensualités", et après, même en termes de salaire, ça me fait partir de très haut, ça peut me permettre de prétendre à très haut aussi après. [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Alixia tient compte des contraintes financières qui pèseront sur elle lorsqu'elle devra commencer à rembourser l'emprunt contracté pour financer sa scolarité à TopComm. Elle a également bien compris le fonctionnement des négociations salariales : un premier salaire élevé devrait lui permettre d'obtenir au moins le même montant au poste suivant.

Les enquêté-es qui choisissent les secteurs les plus « prestigieux » ne sont pas exempt-es de doutes sur la façon dont elles-ils pourront articuler vie personnelle et vie professionnelle. Ces préoccupations ne sont d'ailleurs pas l'apanage des femmes, ce qui confirme les tendances observées dans une enquête récente sur les hauts fonctionnaires (Marry et al., 2017).

Il apparaît par ailleurs que les étudiant-es ne choisissent pas les secteurs moins valorisés « par défaut », parce qu'il et surtout elles n'auraient pas confiance dans leurs capacités à réussir ailleurs, mais au contraire par conviction et ambition d'avoir « un impact positif sur le monde », comme le dit Nina. Elle savait déjà avant d'intégrer TopComm qu'elle souhaitait travailler dans le développement durable. Ses convictions se sont renforcées pendant sa scolarité au contact d'un environnement pas toujours favorable aux préoccupations écologiques :

Le fait qu'il y ait des gens à TopComm que ça [l'écologie, le développement durable] concerne pas du tout, ça me donne encore plus envie de travailler là-dedans. C'est pas, parce que bon, je comprends que tout le monde veuille pas travailler dans l'ESS [Economie Sociale et Solidaire], c'est pas mon point. C'est juste qu'il y a des gens que ça concerne pas du tout. Par exemple, cette année, les première année, ils ont fait une « Rentrée Climat », où ils ont tous suivi des cours en rapport avec le développement durable [...]. Ils ont eu un questionnaire de satisfaction à la fin, et il y a quelqu'un qui a dit qu'il était venu à TopComm pour faire des tunes, et pas pour intégrer Europe Ecologie Les Verts. [...] Et le fait de me dire qu'il y a des gens qui à TopComm pensent comme ça, ça me donne encore plus envie de m'investir. [Nina, 2A, ASC, ECE]

L'intérêt de Nina pour le développement durable et sa volonté de travailler dans une « structure à impact » sont renforcés par son environnement à TopComm, à la fois par contraste et par similarité puisqu'elle fait partie de la chaire « Innovation et Entrepreneuriat Social ». Olivia souhaite aussi s'investir professionnellement dans un projet utile socialement, à l'image du stage qu'elle réalise au moment de l'entretien, dans le secteur public pour la défense des droits humains. Interrogée sur ce qu'elle imagine pour sa vie après TopComm, elle répond :

Je pourrais répondre à la question : "Quelle serait la vie idéale, que j'aimerais bien avoir dans deux ans, par exemple ?" [...] Moi, ce que j'aimerais bien, c'est monter le... En gros, je lis plein de rapports sur l'égalité des chances et ce qui ressort de plusieurs rapports, c'est la nécessité d'une initiative publique, de l'Etat, pour coordonner les actions associatives qui foisonnent, en fait, sur les territoires, mais qui sont très multiples, peu évaluées, et donc, y a vraiment cette nécessité d'action étatique autour de l'égalité des chances, l'accès aux études supérieures, etc. Bah moi, j'aimerais bien faire ça. Je me vois bien faire ça. Et, donc ça veut dire, travailler sur un sujet qui me passionne et en même temps avoir des responsabilités. [...]

Donc tu te vois bien aller proposer de faire la coordination pour l'Etat, en fait ?

Ouais ! Ça n'existe pas encore !

De monter une commission égalité des chances ou quelque chose comme ça ?

Ouais, c'est ça, 'fin, ou une délégation interministérielle sur l'égalité des chances, ouais, un truc comme ça. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Olivia veut œuvrer pour l'égalité des chances et l'accès aux études supérieures, avec l'ambition de créer un poste, voire de constituer une équipe, pour pallier les dysfonctionnements qu'elle a identifiés dans les programmes actuels. Elle a une approche entrepreneuriale et insiste sur le fait de concilier un sujet qui la passionne et des responsabilités professionnelles.

* * *

Aborder les choix d'orientation des étudiant-es à l'échelle « statistique », comme c'est souvent le cas, ne permet pas de comprendre « le sens que les individus donnent à [leur]

décision » (Blanchard, 2012b, p.2). Il en est de même au sujet des orientations professionnelles. Au moment de l'école de commerce, qui constitue le passage de la vie scolaire à la vie professionnelle, les étudiant-es semblent beaucoup plus tiraillé-es entre des aspirations qu'elles-ils supposent contradictoires, que ce que la littérature scientifique existante le laisse supposer (à l'exception du travail d'Anne Lambert (2010) sur le parcours des étudiant-es boursier-ères). La richesse des entretiens menés permet de nuancer une vision selon laquelle les femmes privilégieraient le temps libre et les hommes la réussite financière (Duru-Bellat, 2014). Les entretiens montrent également que l'envie de « réussir » professionnellement est partagée par les étudiant-es, même si elles-ils ne se projettent pas dans les mêmes fonctions ni secteurs d'activité. Les expériences vécues en école de commerce et les premières confrontations au monde du travail peuvent d'ailleurs remettre en question certaines aspirations et inciter les étudiant-es à revoir leurs projets professionnels. Il apparaît enfin que les étudiantes ne choisissent pas le secteur social et solidaire « par défaut », parce qu'elles n'auraient pas confiance dans leurs capacités à réussir ailleurs, mais au contraire par conviction et ambition d'avoir un impact sur le monde.

Conclusion : des rapports sociaux de classe plus visibles que les rapports sociaux de sexe

L'analyse de moments-clés dans le parcours des étudiant-es à TopComm complète la littérature existante (Abraham, 2007 ; Lazuech, 1999 ; Pigeyre, 1986) sur la manière dont les grandes écoles, en particulier les grandes écoles de commerce, transforment de très bon-nes élèves en manager-ses. L'épreuve de l'entretien de personnalité apparaît comme une première étape de ce processus de conversion des dispositions et est emblématique de la transition entre la vie scolaire et la vie professionnelle : il s'agit à la fois de la « scolarisation de la personnalité » (Darmon, 2015, p.254) et du début de la professionnalisation des étudiant-es, à travers la construction du projet professionnel et le travail vestimentaire. Le rôle des enseignements pratiques, des expériences professionnelles et des engagements associatifs dans le processus de transformation a déjà été souligné par les travaux précédemment cités. Le cas de TopComm éclaire cependant une dimension nouvelle, qui concerne le fonctionnement même de la scolarité. En construisant leur parcours, les étudiant-es développent des manières de faire et de penser utiles aux manager-ses : autonomie, capacités d'anticipation et d'organisation, stratégie, prise de décision en situation complexe, voire prise de risques lorsqu'il s'agit de « miser » sur des cours. Il apparaît aussi que les étudiant-es sont constamment soumis-es à des situations de concurrence, pour l'obtention des cours de leur choix comme pour la participation

aux associations, les préparant ainsi à un monde professionnel organisé davantage sur la compétition que sur la coopération.

Il apparaît dans ce premier chapitre que les lignes de « fracture » entre les étudiant-es sont davantage liées à leurs origines sociales et scolaires qu'à leur sexe. Les étudiant-es issu-es des classes populaires et moyennes, et les étudiant-es venant de classes préparatoires littéraires, s'adaptent en effet plus difficilement aux nouvelles « règles du jeu ». L'analyse des projections professionnelles ne révèle pas non plus de différences entre les étudiantes et les étudiants (Pigeyre, 1986), l'ambition et l'envie de « réussir » étant partagées, de même que les interrogations sur la manière de trouver un équilibre personnel dans un monde du travail marqué par de fortes exigences en matière de disponibilité des cadres (Bereni et Jacquemart, 2018 ; Marry et al., 2017). Le cursus à TopComm est construit comme égalitaire, et femmes et hommes semblent de prime abord en tirer les mêmes apprentissages et les mêmes bénéfices.

Chapitre IV : Subir la domination masculine : « masculin viril »¹ et violences de genre

Le chapitre III a permis de comprendre en quoi consiste la formation à TopComm, quelles y sont les spécificités de l'enseignement de la gestion, et comment les expériences vécues par les étudiant-es pendant leur scolarité visent à former des manager-ses. Le présent chapitre est consacré aux expressions les plus visibles de la domination masculine sur le campus.

La première partie s'intéressera à la « hiérarchie sociale »² au sein de l'école, entre associations et entre étudiant-es, et analysera ses fondements. Dans un deuxième temps seront analysés la sexualisation des étudiantes, le sexisme, et les violences sexistes et sexuelles. Enfin, la troisième partie abordera les réactions des étudiant-es et de l'administration de l'école aux comportements et situations précédemment décrites.

1. La « hiérarchie sociale » du campus fortement marquée par la virilité³

Cette partie présente tout d'abord les pratiques qui constituent des « preuves » de virilité sur le campus. Elle analyse ensuite les fondements de la hiérarchie entre les associations sur le campus. Enfin, la dernière section s'intéresse à la difficulté, pour les étudiant-es, de dénoncer le sexisme au sein de l'École.

a. *Grossièreté sexiste et homophobe, consommation d'alcool : des preuves de virilité*

Les soirées et autres activités festives font partie intégrante des années passées en école de commerce (Abraham, 2007 ; Dejours, 2019 ; Lazuech, 1999 ; Masse, 2002 ; Subramanian et Suquet, 2016). A TopComm, il y a une soirée par semaine, soit au bar de l'école, soit en boîte de nuit, soit sur le campus. Parmi les quatorze enquêté-es qui ont intégré TopComm avant 2020⁴, deux seulement n'y ont jamais participé : Kelly, étudiante admise sur titre qui avait déjà

¹ Cette expression est tirée d'un article de François de Singly (2013, p.163). L'auteur distingue le « masculin viril » du « masculin neutre ». Ce dernier correspond au fait que des qualités et des pratiques socialement construites comme « masculines » n'apparaissent pas comme telles car le monde est dominé par les hommes. Par opposition, le masculin « viril » est le masculin visible, les qualités explicitement exigées des hommes, par exemple l'usage de la force physique.

² J'emprunte l'expression à une enquêtée, Romane.

³ La notion de virilité renvoie ici aux attributs sociaux associés aux hommes et au masculin : la force, le courage, la capacité à se battre, le « droit » à la violence et aux privilèges associés à la domination de celles et ceux qui ne sont pas et/ou ne peuvent pas être viril-es (Molinier, 2000). Elle est « apprise et imposée aux garçons par le groupe des hommes au cours de leur socialisation, pour qu'ils se distinguent hiérarchiquement des femmes. La virilité est l'expression collective et individualisée de la domination masculine. » (Hirata et al., 2004, p.77).

⁴ En raison des restrictions sanitaires, aucune soirée « officielle » n'a été organisée entre mars 2020 et le moment des entretiens, au printemps 2021. Les deux enquêté-es ayant démarré leur cursus en septembre 2020 semblent

vécu une première expérience universitaire, et Quentin, qui déclare ne pas aimer ce genre de fêtes.

Les soirées sont l'occasion d'affirmer et de transmettre la culture de l'école, à commencer par « les chansons paillardes et habituelles de l'école » [Romane, 5A, ASC, ECS] entonnées dans les bus qui emmènent les étudiant-es vers les boîtes de nuit. Le bréviaire distribué par le BDE aux étudiant-es de première année inscrit-es au week-end d'intégration 2018 donne un aperçu des « valeurs » diffusées par ces chants :

[En parlant des chants pour le week-end d'intégration :] Je pense que je peux te retrouver le bréviaire qu'ils [...] avaient envoyé avant le WEI, justement. Ouais, je l'ai. Euh. Attends. Je vais juste voir... Parce qu'ils avaient envoyé après une version *chill*¹ parce que justement y avait pas mal de monde... Ah ouais, non, celle-ci, elle est horrible. C'est la chanson qui s'appelle "Nous, on s'en fout". Du coup, genre, qui défend [TopComm] face à [sa principale concurrente, SuperComm]. Du coup, ça fait, je connais plus l'air parce que du coup on la chante plus du tout, mais c'est : "A SuperComm, ils ont un beau campus. Nous on s'en fout, on a des filles qui sucent. A SuperComm, ils ont un bel étang. Nous on s'en fout, on pisse dedans. Blablabla. A SuperComm, elles prennent la pilule. Nous, on s'en fout, on les encule." Voilà. Que des trucs comme ça. Après, voilà, après, "Y a deux écoles, y a SuperComm et y a TopComm. Y a SuperComm pour les pédés et y a TopComm pour les vrais mecs." Bref. Oui, après, y a "Moi j'aime les filles faciles, parce qu'il y a des MST et que les MST c'est bon, surtout avec des champignons. Moi j'aime les [filles du BDE] parce qu'elles ont des culs gros comme ça, et que les culs gros comme ça, c'est bon, blablabla". Enfin, tu vois, tu vois le genre... [...] C'est typiquement des chants du coup qui ont fait tellement polémique qu'on les chante plus vraiment dans les événements TopComm mais qu'au rugby ils continuent de chanter à fond, et dans des versions plus trash. [Laure, 4A, ASC, ECS]

Laure précise que la version du bréviaire dont elle a lu des extraits a été remplacée par une autre version car la première a suscité des réactions d'indignation parmi les étudiant-es. Ces chants ne sont plus diffusés officiellement dans les rassemblements des étudiant-es de TopComm mais l'ont été jusqu'en 2018 ! L'équipe de rugby de l'école continue d'ailleurs de les clamer. Sur les onze chansons du bréviaire initial², trois sont des hymnes à l'alcool, quatre contiennent des références sexuelles, et une traite les étudiant-es de l'école concurrente de « pédés ». Les chants à caractère sexuel ont pour but d'asseoir la domination sexuelle des

regretter de ne pas avoir pu faire de soirée : on peut donc supposer qu'elle et il participeraient aux événements festifs s'ils avaient lieu.

¹ *Chill* : littéralement, froid. Dans le contexte, il faut comprendre une version épurée des propos (sexistes, homophobes) les plus choquants.

² J'ai pu consulter la version non épurée du bréviaire.

hommes sur les femmes : « on a des filles qui sucent », « quand on les craque, elles perdent la tête », « moi j'aime les filles faciles », « on les encule » [en parlant des étudiantes], tout en affirmant l'identité hétérosexuelle des étudiants. L'ordre sexuel qui règne sur le campus est clairement affiché.

L'alcool est présent à toutes les soirées, sans aucune limite, puisque malgré l'interdiction légale¹, les soirées se déroulent en « *open bar* » : toutes les consommations sont servies à volonté une fois l'entrée à la soirée payée. Le bar est tenu par des étudiant-es membres du BDE et les participant-es sont incité-es à consommer beaucoup d'alcool :

Moi ça m'est arrivé à plusieurs reprises, qu'ils [les membres du BDE qui tiennent le bar] refusent de te servir que du *soft*², donc sans alcool, et aussi, selon les personnes qui te servent, ils te mettent voilà énormément d'alcool par rapport au *soft* ou quoi... [Laure, 4A, ASC, ECS]

[En parlant d'une soirée organisée par le Bureau des Sports :] Tout le monde était complètement mort, en fait, parce qu'ils te mettaient genre ça d'alcool [montre la hauteur avec ses doigts] et puis ça de *soft* [montre la hauteur, de moitié inférieure, avec ses doigts] pour diluer, donc... [Laure, 4A, ASC, ECS]

Non seulement, les boissons sont gratuites, mais l'alcool est généreusement servi et parfois imposé. Il est en effet indissociable des rites festifs qui fondent la cohésion du groupe : un-e étudiant-e qui refuse de boire est considéré-e comme rejetant « l'esprit de corps » (Masse, 2002).

Plusieurs enquêté-es, femmes et hommes, reconnaissent qu'il leur est arrivé de finir dans des états d'alcoolisation avancée par méconnaissance de leur résistance à l'alcool. Boire beaucoup et tenir l'alcool sont des signes de supériorité en école de commerce, et la condition pour rejoindre certaines associations. Or, la capacité à tenir l'alcool est valorisée comme une qualité virile (Subramanian et Suquet, 2016), comme le montre le récit d'Olivia :

Y a une fille qui était très visible, qui parlait fort, elle a été prise dans l'association du bar de l'école, bah, elle a été prise parce qu'elle arrivait à boire, je sais pas, quinze bières d'un coup, même quinze litres, ou... Oui, parce qu'après, en fait, ils vomissaient, après ils rebuvaient, donc c'est comme ça qu'ils explosaient les records, et du coup, elle était vue comme... comme, wow, quelqu'un de puissant ! [Olivia, 3A, ASC, A/L]

¹ L'article L3322-9 du Code de la santé publique stipule qu'« il est interdit d'offrir gratuitement à volonté des boissons alcooliques dans un but commercial ou de les vendre à titre principal contre une somme forfaitaire » (URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000031643386, consulté le 21 août 2021).

² *Soft* : littéralement, doux. Dans le contexte, le terme désigne les boissons non alcoolisées utilisées dans les mélanges avec les alcools forts (par exemple, du jus de pomme, du jus d'orange, etc.).

Olivia associe spontanément la capacité de cette étudiante à boire des quantités importantes de bière au fait qu'elle parle fort et soit très visible. Toutes ces caractéristiques, socialement construites comme masculines, sont associées à la puissance, elle aussi « masculine ». Les propos d'Olivia, bien que critiques, reflètent la hiérarchie en vigueur sur le campus.

Ainsi, grossièreté sexiste et homophobe et forte alcoolisation sont au cœur des soirées d'école de commerce, établissant d'emblée un rapport de domination entre le groupe des hommes et le groupe des femmes, même si tous les hommes n'adoptent pas ces comportements virils, et si certaines femmes intègrent le groupe dominant en imitant les comportements considérés comme virils. Ces caractéristiques, parmi d'autres, contribuent à établir une hiérarchie entre les associations étudiantes, à laquelle s'intéresse la partie suivante.

b. « Bodes » et « nobodes¹ » : la « géopolitique »² des associations

Les associations étudiantes jouent un rôle central dans les grandes écoles de commerce. D'un point de vue de l'institution, elles participent à la formation managériale des étudiant-es tout en animant la vie sur le campus. Mais elles contribuent aussi à distinguer et hiérarchiser les individus en fonction de leur appartenance à telle ou telle association (Abraham, 2007 ; Lazuech, 1999 ; Subramanian et Suquet, 2016). Chaque association a une « case », à laquelle ses membres sont associé-es. Le terme de « case » a été employé par Zoé, qui a pourtant intégré TopComm en septembre 2020 en pleine période de restrictions sanitaires, et n'a qu'une expérience limitée de la vie associative de l'Ecole : cette remarque tend à montrer la forte capacité de reproduction du système en place.

A TopComm, les étudiant-es distinguent les « bodes » des « nobodes » :

Techniquement, le "nobode", c'est censé être celui qui n'a pas d'asso, et le "bode", c'est celui qui est quelqu'un, en comparaison au "no bode". Après, de nos jours, m'est avis que "nobode", ça passe aussi pour ceux qui ont des assos un petit peu marginales, entre guillemets, ou qui en effet n'en ont pas. Et les "bodes", c'est plutôt ceux qui ont certaines assos qui se veulent populaires ou quelqu'un. [Quentin, 4A, ASC, ECE]

Le terme « nobode » vient de l'anglais « *nobody* », qui signifie littéralement « personne », et montre toute la violence symbolique du qualificatif. Les « bodes » se distinguent des

¹ L'orthographe de ces qualificatifs varie en fonction des écoles et des articles scientifiques (nobod ou nobode). J'ai choisi la version que j'ai spontanément utilisée lors des retranscriptions d'entretiens.

² J'emprunte l'expression à un enquêté, Clément.

« nobodes » par leur appartenance à une « élite »¹ au sein de TopComm, à savoir les associations les plus en vue. Plusieurs enquêté-es soulignent toutefois qu'il est difficile de savoir si la-le « bode » est « bode » car elle-il fait partie d'une association « bode », ou si elle-il a pu rejoindre une association « bode » parce qu'elle-il était déjà « bode ». Il y a probablement des deux. Aurore complexifie l'opposition « bodes »/« nobodes » avec les « semi-bodes » :

C'est des gens qui en groupe vont tendre vers des comportements qui sont très différents des comportements qu'ils ont individuellement. Et c'est un truc que j'ai vraiment eu l'impression de voir en école de commerce, des gens qui, individuellement, vont être des crèmes, et en groupe, deviennent assez irrespectueux. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

L'influence délétère du groupe sur les individus est également soulignée par Clément :

Ces assos, généralement, en fait, c'est des gens qui sont hyper sympa, et franchement, moi je m'entendais très bien avec les gens qui y étaient, mais en fait, quand ils sont en groupe, ils sont insupportables, parce qu'ils ont une espèce de dynamique de groupe en mode "on est les rois de TopComm et on pisse sur tout le monde et laissez-nous passer, vous êtes tous des merdes !" enfin en gros c'est un peu ça, quoi, l'esprit... [Clément, 4A, ASC, ECS]

Clément en vient même à comparer la dynamique de groupe au sein de certaines associations au pouvoir qu'exerçait Hitler lorsqu'il haranguait la foule. Le sentiment d'appartenance et d'allégeance aux associations « bodes » est d'autant plus puissant que leurs membres sont trié-es sur le volet lors des recrutements de première année.

Pour mieux comprendre l'identité de ces associations, une sélection de ce qu'en disent les enquêté-es est présentée ci-dessous. Elles sont classées par ordre décroissant du nombre de citations par les enquêté-es ; seules les associations citées au moins trois fois ont été retenues.

Tableau IV.1 : Associations considérées comme « bodes » par les enquêté-es

Activité « officielle » de l'association	Ce qu'en disent les enquêté-es
Ski <i>Citée 5 fois</i>	<p><i>Romane</i> : Tous les bons skieurs n'entraient pas au ski-club on va dire, et c'était, il fallait être beau, grand, élégant, déjà populaire, [...] et il fallait faire la fête, faire les fêtes toutes les semaines.</p> <p><i>Aurore</i> : La première chose qu'ils disent quand on va se renseigner sur l'association, c'est : "Si tu viens là pour skier, ne viens pas." [...]</p> <p><i>Clément</i> : Ils sont plus ou moins recrutés au physique [pour les femmes et les hommes].</p>

¹ D'après l'un des enquêté-es, Sylvain, les « bodes » représentent moins de 5% des étudiant-es du programme Grande Ecole.

Sports extrêmes <i>Citée 5 fois</i>	<p><i>Clément</i> : C'est pas du tout des gens qui font du sport extrême, c'est des gens qui sont extrêmes, donc qui vont boire beaucoup et qui vont faire des bêtises quoi. [...] C'était plus les grandes gueules. [...] Quand ils sont en week-end d'asso, ils s'en foutront du gîte où ils seront et ils pourront tout détruire s'ils veulent, ils s'en foutent quoi, ils paieront leur caution, et puis voilà.</p>
Sport automobile <i>Citée 5 fois</i>	<p><i>Clément</i> : Y a une blague qui dit que si on n'a pas de particule, on peut pas y rentrer. [...] Ça regroupe un peu les gosses de riches grandes gueules, voilà.</p> <p><i>Olivia</i> : C'était vraiment des gens qui parlaient très fort. [...] Ils se permettaient vraiment des réflexions graveleuses à voix haute, 'fin, de façon assumée et peu scrupuleuse en fait.</p> <p><i>Lucas</i> : Y en a une où ils ont un melon comme ça, c'est le club de kart [...] Club de karting, club de garçons, ouais, comment dire... Je sais pas, voilà, apparemment la sélection, c'est genre, on te sert un verre, tu sais pas ce qu'il y a dedans, faut boire, tu vois, ça fait un peu... gros balourds, quoi ! [...] Alors, ça fait un peu cliché mais c'est garçons, voitures, vroum vroum. [rires] Lourdauds.</p> <p><i>Mickaël au sujet des recrutements de l'association</i> : Ce qu'on m'a dit, c'est que, un élève, enfin un étudiant trempait son pénis dans un verre d'alcool, et ensuite, le prochain candidat qui arrivait, devait boire ce verre sans savoir ce qu'il s'était passé avant, et avant de partir, on lui demandait de faire la même chose pour le candidat suivant.</p>
Bar de l'école <i>Citée 4 fois</i>	<p><i>Laure</i> : Y avait un dîner [au WEI] et tout le monde rentrait pas parce qu'ils avaient mis des immenses tentes comme il pleuvait. Et du coup tout le monde ne pouvait pas aller manger en même temps. Et du coup, à ce moment-là, t'avais les assos en mode [bar de l'école] et tout, qui passaient devant tout le monde en mode "on a le droit de passer parce qu'on est des assos trop populaires" et après, qui laissaient pas passer les meufs¹, ou qui laissaient passer les meufs qui étaient jolies selon eux. Du coup, [...] tu râles, mais tu peux rien faire parce qu'entre guillemets, c'est eux qui ont l'autorité.</p> <p><i>Sylvain</i> : Ah, [les membres du bar], oui, ils se prennent pas pour... pour de la merde, hein, il faut pas se mentir.</p> <p><i>Olivia</i> : Les gens du bar, ils sont, enfin, ils jouent un peu les gros durs quoi. [...] On va pas se frotter aux gens du [bar].</p>
Bureau des Sports (BDS) <i>Citée 3 fois</i>	<p><i>Olivia</i> : Les associations qui avaient le plus d'aura, d'autorité, 'fin celles qui faisaient peur, c'était par exemple le BDS.</p> <p><i>Mickaël</i> : Par exemple, le BDS, les filles se ressemblent toutes. Elles sont toutes fines, jolies, enfin voilà.</p> <p><i>Laure</i> : L'année où je suis arrivée, l'asso des pom-pom girls a été créée, et du coup, c'était les mecs spécifiquement du BDS qui recrutaient les filles, uniquement, des pom-pom girls. Et donc, évidemment, on imagine sur quels critères c'était, donc voilà, des critères physiques, beaucoup de demandes de faire des blagues de cul, ou demander : "Ah, parmi le jury, tu coucherais avec qui ?"</p>
Promotion du Sud de la France <i>Citée 3 fois</i>	<p><i>Laure</i> : Eux y avaient toujours que des mecs [qui jouaient dans le couloir des assos], un peu dans le cliché, en mode "Ah pédé, t'as encore perdu, t'es vraiment une fiotte".</p> <p><i>Quentin</i> : L'asso qui est "bode" pour être "bode", si on peut dire ça comme ça. [...] C'est censé être l'asso du Sud [...] mais c'est beaucoup les potes qui se veulent "bodes" et qui veulent gagner la semaine inter-assos quoi. Et ils s'entraînent toute l'année pour gagner les épreuves de la semaine inter-assos, pour être en haut du classement. Ça fait partie de leurs grands objectifs de vie.</p>

¹ Meuf : femme en verlan.

Ces associations prennent beaucoup de place sur le campus, avec des membres qui parlent fort, occupent l'espace et importunent les autres étudiant-es par jeu, pour asseoir leur domination. Comportements sexistes, propos homophobes, vulgarité, manque de respect, voire destruction matérielle de locaux pour les plus « extrêmes », caractérisent ces associations. Dans leur majorité, les associations ont des objets davantage associés à des centres d'intérêt considérés comme « masculins » et des modes de fonctionnement qui valorisent la virilité, y compris au sens de « forme érectile de la sexualité masculine » (Molinier, 2000, p.26) comme dans le cas des recrutements de l'association de sport automobile¹. Les photographies de groupe disponibles sur les pages en ligne de ces associations montrent une sur-représentation numérique des hommes parmi les membres : par exemple, dix femmes sur trente-sept personnes pour l'association de sport automobile, quatre femmes sur douze pour le bar de l'école, douze femmes sur trente-six pour le Bureau des Sports². Les associations les plus visibles sur le campus sont donc aussi des associations aux valeurs et aux pratiques « viriles ».

Le contraste entre l'origine sociale des membres des associations « bodes », notamment l'association de sport automobile, réputée accueillir en majorité les ancien-nes élèves d'une classe préparatoire privée catholique et conservatrice, et leurs comportements est saisissant. Les pratiques et les valeurs mises en avant correspondent en effet en de nombreux points à celles des *supporters ultra* d'Auxerre (Guyon, 2007) : « engagement viril des corps, endurance à l'alcool, participation aux blagues sexistes et homophobes » (Guyon, 2007, p.95), ce que l'auteure définit comme un mode populaire de masculinité. Ainsi, dans le cadre de TopComm, certain-es étudiant-es adoptent des comportements en décalage avec leur appartenance de classe. Il est possible que ces étudiant-es vivent simplement une période passagère de « débordements collectifs » (Dejours, 2017) à la sortie des classes préparatoires. Toutefois, il semble que les caractéristiques de la masculinité « dirigeante » ou « bourgeoise » (Bereni et Jacquemart, 2018 ; Connell, 2005 ; Connell et Ridley, 2019) telles qu'elles ont été définies jusqu'à présent nécessitent d'être nuancées. Certains marqueurs de virilité semblent en effet communs au groupe des hommes, au-delà des clivages de classe.

D'autres associations ayant aussi une image « masculine », comme l'association de débats politiques, l'association de conseil aux entreprises ou l'association de finance, sont

¹ D'après Mickaël, les filles qui souhaitent être recrutées par l'association trempent leur pied dans le verre.

² Sources : site Internet de l'association de sport automobile, pages Facebook du Bureau des Sports et du bar de l'école, consultées le 12 août 2021.

prestigieuses sans être pour autant qualifiées de « bodes » par les enquêté-es car leurs membres ne s'imposent pas par leur propension à faire la fête, boire de l'alcool et être grossier-ères. Les associations artistiques, humanitaires et sociales, sont les moins considérées sur le campus, comme le résume Mickaël :

Plus la chose [l'objet de l'association] est utile, moins c'est stylé, concrètement. Voilà, défendre l'environnement, la diversité, enfin voilà, c'est sûr que par rapport au karting et à la bière, c'est moins stylé. [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

Ces associations accueillent davantage d'étudiantes que d'étudiants et ont des activités socialement considérées comme plus « féminines » (culture, soins aux autres).

En résumé, la hiérarchie symbolique sur le campus est la suivante : en haut, les associations « bodes » ou le « masculin viril » (de Singly, 2013, p.163) ; au milieu, les associations en lien avec le monde économique et politique, ou le « masculin neutre » (de Singly, 2013, p.163) ; en bas, les associations artistiques, humanitaires, sociales ou le « féminin ». Parmi les onze enquêté-es qui ont spontanément émis des jugements, souvent critiques, sur les associations dites « bodes » de TopComm, six sont des hommes (sur sept interrogés dans le corpus). Les hommes semblent donc plus sensibles que les femmes aux rapports de pouvoir que la partition « bodes »/ « nobodes » crée, probablement car ils remettent en cause leur virilité. Les deux enquêtées qui ont critiqué avec véhémence le fonctionnement associatif se disent féministes, ce qui laisse supposer qu'elles perçoivent davantage que les autres étudiantes le lien entre la hiérarchie des associations et les rapports sociaux de sexe.

La vie sur le campus est marquée par des valeurs et des pratiques viriles, qui s'imposent à tou-ttes les étudiant-es compte-tenu de l'aura et de l'autorité des associations les plus visibles. Il est difficile pour les étudiant-es en désaccord avec cette culture de s'exprimer et de se faire entendre, comme la partie suivante le montre.

c. Une organisation sociale qui restreint la possibilité de dénoncer les dérives

Les étudiant-es, notamment celle-eux qui ont intégré TopComm après deux années de classes préparatoires, échappent difficilement aux rapports de pouvoir qui se mettent en place au sein de leur promotion (Abraham, 2007 ; Subramanian et Suquet, 2016). La hiérarchie au sein de l'école est régulièrement rappelée aux étudiant-es « dominé-es » par les étudiant-es « dominant-es ». Les membres des associations situées en haut de la hiérarchie sociale du campus n'hésitent pas à traiter les autres étudiant-es de « marginaux », même lorsqu'il s'agit d'une des plus grosses associations de l'école en matière de projets et de nombre de membres :

Typiquement, Dino, c'est un [membre de l'association de sports extrêmes] et d'ailleurs, à un moment, il m'avait dit : "Toi, tu fais partie d'une asso marginale, ou de marginaux." Ça m'avait fait marrer parce qu'on était une asso de soixante membres actifs, plus dix générations qui revenaient encore à tous les week-ends, donc on est une grosse marge, entre guillemets. [Quentin, 4A, ASC, ECE]

Cet échange reflète les normes sociales en vigueur au sein de l'École. Quentin fait partie d'une association à vocation artistique qui regroupe une majorité de femmes, de nombreux-ses étudiant-es appartenant à la communauté LGBTQIA+, et de nombreux étudiant-es issu-es des classes préparatoires littéraires, autant de caractéristiques qui la rendent « marginale » aux yeux de Dino, qui lui est issu des classes préparatoires économiques et commerciales option scientifique (la voie la plus « noble » pour intégrer TopComm) et est membre de la Junior Entreprise (JE)¹. La bicatégorisation hiérarchisée qui existe dans la société (hommes/femmes, hétéro/homo, cis/trans, sciences/lettres, *business*/arts) est exacerbée en école de commerce.

Comme Quentin, Clément souligne que les associations « bodes » imposent leur loi sur le campus alors qu'elles représentent une petite minorité en nombre d'associations et de membres.

Y a en gros, bah, quatre ou cinq assos très "grande gueule", qui prennent beaucoup de place, qui sont tout le temps là, au bar des élèves de l'école, et bah qui sont un peu là, ou même en soirée qui sont très présents et tout, et du coup, bah y a les quatre-vingt-quinze autres assos qui sont là en mode "Bah arrêtez de faire chier !" [Clément, 4A, ASC, ECS]

La majorité des associations a beau s'offusquer du comportement de quelques-un-es, elle n'obtient pas gain de cause : les quelques associations les plus puissantes donnent le ton. C'est ainsi que les étudiant-es qui dénoncent les pratiques sexistes de certaines associations se heurtent à de fortes résistances sur le campus. L'exemple emblématique, cité par plusieurs enquêté-es, est celui des réactions suscitées par la dénonciation d'une soirée organisée par le bar de l'école à laquelle les étudiantes accédaient gratuitement quelques heures avant les étudiants et se voyaient offrir leurs boissons :

C'était fin 2019. Y avait eu une soirée [au bar de l'école] qui était gratuite pour les filles les deux trois premières heures, où en fait y avait que des filles qui rentraient, qui avaient à boire quasi en illimité, et ensuite, les mecs arrivaient deux trois heures après, tout sobres, ils arrivaient... Y a tous les mecs qui rentraient, la soirée devenait mixte quand les filles étaient déjà bourrées, en fait. Et ça avait... Dans les assos assez engagées comme

¹ Les « JE » existent dans toutes les grandes écoles de commerce. Il s'agit d'associations étudiantes qui vendent des missions de conseil à des entreprises. Elles sont très sélectives dans le recrutement de leurs nouveau-elles membres. Celle de TopComm est particulièrement prestigieuse car elle est la plus ancienne et la plus grosse de France, réalisant deux-cent cinquante études et deux millions d'euros de chiffre d'affaires par an. Faire partie d'une JE est très valorisant et valorisé lors de la recherche de stage ou d'emploi.

[l'association de développement durable ou l'association pour l'égalité entre les femmes et les hommes], c'est des assos où les gens, je pense, sont assez sensibilisés à ces questions [...]. Et en gros, on avait commencé à lancer une pétition en disant : "On est contre la tenue de cette soirée parce que c'est un problème, ça fait un peu safari ! Concrètement, c'est hyper malsain." Et y a plein de filles qui en fait... C'est d'ailleurs, les filles étaient les plus virulentes contre nous en fait. Y a plein de mecs qui étaient là, genre : "Oui, on comprend ce point de vue-là. Nous, on le voit pas comme ça, mais voilà." En fait, ils défendaient leur truc, mais tranquillement. Et les filles étaient hyper énervées. Les filles étaient vraiment presque violentes dans leurs paroles, à dire : "Vous êtes trop cons, vous êtes trop connes, vous avez rien compris. Personne vous force à venir. Nous on y va parce que, 'fin on choisit, en fait." Et ça m'a vraiment marquée de me dire : "Mais est-ce qu'on peut vraiment choisir, 'fin..." [Aurore, 4A, ASC, ECS]

Aurore est surprise et choquée de l'adhésion de nombreuses étudiantes à une pratique qu'elle juge sexiste, voire dangereuse, car elle facilite la perpétration de violences sexuelles. Les femmes qui défendent ces soirées ne voient pas le mal et adhèrent à une proposition qui, d'un point de vue féministe, est en effet choquante. La situation décrite par Aurore renvoie à l'analyse de Nicole-Claude Mathieu (1991) selon laquelle les violences auxquelles les femmes sont exposées les empêchent de se penser comme sujets, et donc de prendre conscience de l'ordre social et de le remettre en cause. Il est possible également que ces étudiantes imaginent être à l'abri des violences sexistes et sexuelles car elles ont accédé à une école réputée et évoluent dans un milieu socialement privilégié. En effet, « au cours des dernières années, le sexisme a été de manière croissante défini, dans les discours des élites, comme l'apanage de la masculinité marginalisée des classes populaires et plus encore des hommes des minorités ethno-raciales » (Marry et al., 2017, p.171). Enfin, les étudiants jouent sur un double tableau : d'un côté, ils disent comprendre les arguments de la pétition, d'un autre, ils cherchent à rassurer les étudiantes sur leurs intentions et à se distinguer de potentiels agresseurs. Pourtant, eux ne sont pas concernés par la première partie de la soirée, et n'ont donc aucune raison de défendre cette configuration, sauf à y trouver des avantages pour eux-mêmes...

La parole des étudiant-es, notamment des femmes qui se déclarent ou sont considérées comme féministes, fait l'objet de réactions visant à les faire taire, que ce soit en cours ou sur les réseaux sociaux. Nélia se heurte à la réaction violente d'un étudiant lorsqu'elle fait remarquer à un enseignant qu'il vient de tenir des propos sexistes :

C'était un *business case*¹, je sais plus ce que c'était l'histoire, c'était en rapport avec un taille-haie, une marque de taille-haie, enfin bref, et [le prof] [...] pour montrer son propos selon

¹ *Business case* : littéralement, étude de cas.

lequel, en fait, quand on vend quelque chose, on vise une cible, par exemple, un taille-haie, on va viser, un homme, je sais pas, de cinquante ans, je dis n'importe quoi, et il disait : "Mais en fait, ça se trouve, c'est pas cette cible-là qu'il faut viser, c'en est une autre. C'est sa femme qui surveille les voisins et veut que sa haie soit bien taillée." Il a dit quelque chose comme ça. Et du coup, moi j'ai trouvé ça vraiment limite comme propos, même si je comprenais l'intérêt pédagogique entre guillemets, mais bon, y a des manières de démontrer ça sans prendre cet exemple, je pense. Du coup, donc, je lève la main et je dis : "Monsieur, je suis pas d'accord avec ce que vous dites et je trouve votre propos sexiste." Je sais plus ce que je lui ai raconté, hétéronormé, etc. et là, quelqu'un commence à crier dans la classe, mais vraiment crier quoi, genre : "OH !" Vraiment. [...] "OH ! Qu'est-ce qu'elle dit ? Non mais, c'est bon, là !" Et vraiment, il a commencé à m'agresser, mais pas de manière constructive, c'était vraiment des cris quoi, des cris. [Nélia, 3A, ASC, A/L]

Nélia oppose le ton et la qualité de sa remarque, effectuée de manière posée et construite, à la réaction d'un étudiant, qui se met à crier. Il ne cherche pas à discuter, mais à s'imposer. Olivia, quant à elle, estime qu'elle ne peut pas exprimer librement ses opinions féministes au sein de TopComm, devant le déchaînement de réactions que certains messages suscitent sur le groupe Facebook de sa promotion :

On avait un groupe Facebook et y avait des *posts* [messages] qui étaient plus ou moins censurés, 'fin, par les commentaires en-dessous en fonction du sujet. Je me souviens que notamment il y avait eu plusieurs *posts* qui s'étaient succédés sur un événement féministe, je crois, une association féministe, et y avait eu une avalanche de commentaires déplaisants, voire insultants, sous un des *posts*, donc pour moi, c'était clairement la signification que ces questions-là n'avaient pas leur place sur ce groupe Facebook, qui était le groupe de promo. [...] Vu le déchaînement qu'il y a eu sur le groupe Facebook, je pense que c'est quand même assez révélateur de la liberté qu'on a ou pas de s'exprimer sur un sujet féministe. Et je sais que dans l'enceinte de l'école, on passait vite pour le rabat-joie gauchiste si on commençait à parler de féminisme. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

La parole des étudiant-es qui remettent en cause les rapports sociaux de sexe est rapidement décrédibilisée et muselée par des réactions virulentes. Nélia et Olivia ont toutes deux intégré TopComm à l'issue de classes préparatoires littéraires, qui sont souvent davantage politisées que les classes préparatoires économiques et commerciales. Cela peut expliquer leur lecture féministe des rapports de pouvoir au sein de l'école et leur sensibilité à la question de la prise de parole. Plusieurs enquêtées affirment toutefois qu'elles voient un changement à l'œuvre depuis le moment où elles ont démarré leur cursus à TopComm.

* * *

La hiérarchie sociale sur le campus reproduit et amplifie les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la société : les comportements considérés comme virils sont valorisés, tant

individuellement qu'au sein des associations les plus en vue sur le campus, et les voix qui s'élèvent contre des pratiques jugées sexistes ont du mal à se faire entendre.

La sexualisation des étudiantes et les violences sexuelles font l'objet de la partie suivante.

2. Le continuum¹ de la violence à TopComm

La première section aborde le phénomène de sexualisation des étudiantes par les étudiants. Dans un deuxième temps, la sexualisation des étudiantes par certains enseignants sera discutée. La troisième partie sera consacrée au harcèlement et aux violences sexuelles.

a. La sexualisation des étudiantes : une pratique répandue

Sexualiser les étudiantes dans le cadre des recrutements associatifs, c'est-à-dire leur attribuer et attribuer à leur corps une dimension sexuelle, n'est pas l'apanage des associations dites « bodes ». En effet, d'autres associations, peut-être inspirées par l'exemple donné par les associations les plus visibles, optent pour des séances de recrutement qui intègrent une dimension sexuelle. Olivia y a été confrontée à deux reprises : en tant que candidate et en tant que membre du jury. Elle raconte d'abord la situation qu'elle a vécue en première année :

C'était très gênant comme entretien. Ils nous ont posé des questions qui mettaient très mal à l'aise. [...]

Tu peux me donner des exemples de questions ?

Oh bah ils demandaient... Bah en fait ils ont fait une question, par exemple, "thé ou café ?", donc y avait un jeu où on devait répondre du tac-au-tac "thé ou café ?", sauf que c'était pas "thé ou café ?", c'était... bah "levrette ou missionnaire ?" quoi, des trucs comme ça. [...] Il faut dire aussi qu'on était trois candidats face à vingt personnes dans une salle de classe, que c'était filmé. [...]

Et en face de vous, vous aviez quoi comme type de groupe ?

Bah on avait les anciens de l'asso, les gens actifs de l'année d'avant et des années précédentes, qui avaient une bière, qui étaient là pour bien rigoler, qui faisaient des blagues... qui avaient pour but de passer une soirée distrayante mais ça pouvait être à notre détriment, je pense. [...] J'étais hyper gênée, je pense que j'ai rigolé de gêne et j'ai dû secouer la tête en disant : "Bah..." et j'ai dû répondre, mais en soupirant, quoi. Moi, vraiment, ça m'a saoulée, cette situation. 'Fin, j'étais hyper décontenancée, je m'attendais pas du tout à ça, je trouvais ça hyper humiliant. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

¹ Le concept de *continuum* de la violence a été énoncé par Lise Kelly « pour décrire l'étendue et la variété de la violence sexuelle dans [la] vie [des femmes] » (Kelly, 2019, p.20). Il renvoie au fait que « les hommes usent d'une variété de formes d'abus, de contraintes et de force pour contrôler les femmes » (Kelly, 2019, p.21). Enfin, il permet de nommer ces événements divers sans les hiérarchiser (hormis en fonction de leur fréquence), car « toutes les formes de violence sexuelle sont graves et ont des effets » (Kelly, 2019, p.22) sur la vie des femmes.

Le jeu consiste à répondre du tac-au-tac à des questions à caractère sexuel. Même si les questions posées aux femmes et aux hommes sont identiques, elles sont potentiellement plus embarrassantes et plus risquées pour les femmes, dont la sexualité est l'objet d'un tabou qui n'affecte pas la sexualité des hommes hétérosexuels, bien au contraire (Clair, 2012). Par ailleurs, la mise en scène de l'entretien est destinée à impressionner les candidat-es : elles-ils sont trois face à une vingtaine de membres de l'association et la situation est filmée. La présence de plusieurs candidat-es permet sans doute d'assurer un effet d'entraînement sur les personnes qui ne souhaiteraient initialement pas jouer le jeu. Olivia est restée jusqu'à la fin de cette séance, ce qui montre la difficulté dans laquelle peuvent se trouver les femmes confrontées à des situations embarrassantes : rester, c'est continuer de s'exposer à des questions humiliantes ; partir, c'est prendre le risque d'être moquée et/ou rejetée. C'est peut-être également le signe d'un habitus de « bonne élève », qui fait que l'entretien démarré doit être terminé.

En deuxième année, Olivia a participé au jury de recrutement de l'association d'entrepreneuriat dont elle était membre. Lorsqu'elle avait postulé en première année, les entretiens s'étaient déroulés de manière « sérieuse », face à des jurys de trois personnes qui posaient des questions sur la motivation des candidat-es. En revanche, au moment de sa deuxième année, les candidat-es passent face à une dizaine de personnes et le ton est différent :

J'étais, mais mortifiée, mortifiée par les questions que posaient les gens de mon asso. Mais, 'fin, je me suis vue rien dire parce que je m'entendais pas bien en fait avec les gens de cette association donc je me voyais mal intervenir, en fait, et puis, tout le monde rigolait et juste, j'étais la seule à être choquée, en fait, par ce qu'il se passait.

Tu peux m'en dire un peu plus sur la manière dont ça s'est déroulé ?

Euh, ouais, je m'en souviens plutôt bien parce que ça m'avait vraiment choquée. C'était, bah y avait les gens de mon asso, plus forte proportion de mecs que de filles parce que c'est l'asso d'entrepreneuriat, et y avait des questions comme... Par exemple, y avait un des mecs qui disait au candidat, là c'était un candidat : "Ouais, si tu devais pécho¹ une fille en soirée, comment tu ferais ?" "Euh, bah tiens, si tu devais pécho cette fille-là ?" Il montrait une fille parmi nous, qui n'était pas moi, 'fin... "Comment tu ferais ? Bah tiens, vas-y, montre-nous. 'Fin, fais une simulation, tu vois. Montre-nous comment tu la draguerais." 'Fin, pas dit comme ça, mais... Et c'était horrible, oh mon Dieu. Et y avait d'autres questions, par exemple : "Raconte-nous un déboire sexuel." Et je me souviens qu'il y a une fille qui a raconté, et tout le monde s'est foutu de sa gueule, c'était horrible. [...] Ah oui, y avait les questions : "Alors, t'as pécho qui depuis le début de l'année ?" Et c'était en mode : "Vas-y, vante-toi !" et je me souviens qu'il y a un mec qui du coup nous a raconté qu'il avait pécho,

¹ Pécho : « choper » en verlan. Cela désigne le fait d'embrasser quelqu'un-e.

et moi j'étais choquée ! J'étais là : "Mais pourquoi tu dis ça ?! Mais chut ! Elle a rien demandé." [Olivia, 3A, ASC, ECS]

Olivia, à nouveau, n'a rien osé dire et a subi la situation que tout le monde à part elle trouvait amusante. L'association d'entrepreneuriat est considérée comme une association « sérieuse ». Pourtant, il suffit d'une nouvelle composition du bureau de l'association pour que l'organisation et les critères de recrutement changent radicalement et que les discussions tournent autour de la sexualité des candidat-es. Les hommes hétérosexuels peuvent utiliser cet espace pour se vanter, tandis que les femmes risquent bien souvent d'être moquées (pour leurs déboires) ou stigmatisées (pour leurs réussites).

L'une des traditions en vigueur à TopComm est ce que les étudiant-es appellent les « notes », qui sont des films montés par l'association vidéo de l'Ecole à la suite des soirées. Le traitement réservé aux femmes et aux hommes dans ces notes est différencié, tant dans ce qui est filmé que dans la réception par les étudiant-es qui assistent à la projection¹.

Concrètement, y a une fois, y a un garçon qui a montré sur la vidéo bah ses parties génitales. Et personne ne lui a rien dit, tout le monde a rigolé, et c'est tout. Alors que, y a un moment, y a une fille qui a montré son soutien-gorge, en levant son T-shirt, et tout le monde a commencé à péter un câble, en disant : "ouais, mais c'est qui, cette euh..." enfin voilà, je vais te passer les gros mots, mais voilà, en la jugeant, en disant : "mais n'importe quoi, elle, c'est une fille facile, et tout". [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

Un homme qui montre ses parties génitales est viril et drôle ; une femme qui montre son soutien-gorge est une « salope », une « pute », ou une « fille facile », comme le dit Mickaël pour éviter d'être grossier en entretien. Mickaël est sensible à cette différence de traitement, mais, en tant qu'homme, n'en subit pas les conséquences. Les étudiantes, en revanche, évitent de croiser le chemin de l'association vidéo en soirée, une fois qu'elles ont compris le principe :

Je sais qu'ils [l'association vidéo] ont ce truc de vouloir aller voir directement les filles bourrées, en essayant de leur faire faire des trucs, pour les filmer, ou de leur faire dire des trucs, tu vois, sales ou quoi... [...] En fait, dès que t'as fait genre une ou deux soirées, tu sais que quand tu les vois dans la soirée, tu les évites. [...]

Pour les mecs aussi ?

Bah, les mecs aussi, ils les interrogent, mais du coup, tu vois, c'est dans une logique très genrée, en mode, les mecs, on va leur demander : "Alors, t'as chopé combien de filles aujourd'hui ? Elle, tu la trouves bonne ou pas ?" Enfin tu vois, des trucs comme ça. Et les filles, ça va plutôt être en mode : "Ah là là, t'es bien habillée aujourd'hui. Tu nous montres

¹ Les notes sont diffusées dans le grand amphithéâtre de TopComm. Je n'ai malheureusement pas pu en voir car l'association veille à ce qu'elles ne circulent pas.

un peu ? Est-ce que tu peux *twerker*¹ ?" Enfin, des trucs comme ça, tu vois. Ou genre "Est-ce que t'aimes l'anal ? Est-ce que t'aimes cette position ?". [Laure, 4A, ASC, ECS]

L'association vidéo, dans une logique de prédation qui s'exerce surtout à l'encontre des femmes, profite du fait que les étudiantes ont bu et ne sont pas en pleine possession de leurs moyens pour les piéger. La stratégie adoptée par Laure, « les éviter », montre qu'un contrôle social s'exerce sur les étudiantes, qui risquent d'être exposées contre leur gré sur grand écran devant toute leur promotion. Même les moments les plus anodins d'une soirée peuvent être sexualisés et projetés dans le grand amphithéâtre, comme c'est arrivé à Alixia :

Un soir, j'étais dans une note, en train de fumer une cigarette avec un mec de mon association, et [l'association vidéo], ils avaient monté un truc dessus, ils avaient inventé un truc, j'étais en mode : "Mais, c'est n'importe quoi, complètement sorti de son contexte." [...] Comme quoi, soi-disant, j'aurais chopé le mec alors qu'en fait pas du tout. Vraiment complètement débile. [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Alixia relativise l'impact de cette note, en soulignant d'une part qu'elle a passé une grande partie de sa scolarité à l'étranger, d'autre part, que ces films perdent beaucoup d'importance après la première année. Mais son récit révèle l'état d'esprit des membres de l'association qui n'hésitent pas à inventer de toutes pièces une histoire sans se soucier des éventuelles conséquences pour les personnes concernées.

La sexualité des étudiant-es est, de manière générale, l'objet de commentaires et de commérages sur le campus. Mais les discussions ne prennent pas la même tournure pour les femmes et pour les hommes, comme le raconte Olivia :

Les week-ends d'association, on revenait du week-end, et ça y est, y avait les questions qui fusaient : "Alors, qui s'est tapé qui ?" Et les commentaires, c'était pas les mêmes, hein ! [...] C'est toujours : "Oh, bien joué !" si c'est un mec, et "Oh non ! Tu t'es fait avoir !" si c'est une meuf, tu vois. Ça, je m'en souviens très bien, parce que ça m'est arrivé pendant un week-end, d'avoir ces questions-là et de sentir que le traitement allait pas être le même selon le genre à la sortie du week-end. [Olivia, 3A, ASC, ECS]

La différence dans les commentaires tient à la manière dont l'activité sexuelle est perçue pour les femmes et pour les hommes dans « l'ordre hétérosexuel » (Clair, 2012) : les hommes doivent prouver qu'ils ne sont pas homosexuels en ayant des relations hétérosexuelles, tandis que les femmes doivent au contraire démontrer qu'elles ne sont pas des « putes » en contrôlant

¹ *Twerk* : il s'agit d'une danse dans laquelle la-le danseur-se se déhanche tout en bougeant ses fesses d'avant en arrière de manière rapide.

leur sexualité. Comme Olivia, Alixia s'est inquiétée de ce que les gens allaient dire sur elle au moment où elle a mis fin à une relation avec un étudiant de son association :

A un moment, j'avais eu une aventure avec un mec de mon asso et lui voulait aller plus loin, moi je lui avais dit : "Bah écoute, non, ça ne m'intéresse pas." Et en fait, j'avais l'impression, quand je croisais ses coloc, par exemple, dans TopComm, j'avais l'impression qu'ils me regardaient avec un sourire en mode : "Ah, on sait très bien ce qu'il s'est passé, ninninin." J'avais l'impression que les gens savaient, c'était assez terrible, mais je sais pas ce qui était vrai. Y a beaucoup de, je dirais qu'il y a des choses où on se dit : "Mince, est-ce que les gens vont en parler ?" Fin, après moi, je suis aussi très anxieuse de ça, de ce que les gens peuvent dire de moi... Je vais pas forcément m'empêcher de faire les choses mais je vais peut-être m'en vouloir après. [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Alixia craint d'être l'objet de commérages, ce qui est accentué par un comportement non conforme aux normes de genre dans les relations hétérosexuelles : Alixia recherchait une aventure sexuelle tandis que son partenaire souhaitait une relation plus sérieuse. La « division genrée de l'expérience amoureuse » (Clair, 2007) est ici inversée, ce qui rend Alixia plus vulnérable au regard des autres étudiant-es : le fait que les gens connaissent l'histoire lui paraît « terrible ». Elle semble tiraillée entre deux lignes de conduite : ne pas restreindre ses possibilités d'action et ne pas prêter le flanc aux bavardages. Cette ambivalence révèle le poids des normes de genre sur le campus.

Les étudiants tirent de la fierté de leurs conquêtes sexuelles, qui leur permet d'accroître leur prestige au sein de l'école, en faisant la démonstration de leur virilité, non aux femmes, qui ne peuvent être viriles, mais aux autres hommes (Connell, 2005). Les étudiantes risquent à l'inverse d'être stigmatisées si elles sont jugées trop actives sexuellement. Dans son enquête sur le parcours des étudiant-es boursier-ères de HEC et de l'ESSEC, Anne Lambert (2010) lie ce qu'elle nomme « la valeur sociale des étudiants » sur le campus à leur sociabilité amoureuse. Elle donne l'exemple d'une étudiante boursière qui a, d'après elle, manqué de « l'assurance sociale nécessaire à l'exposition de soi et à l'affirmation de ses choix amoureux » (Lambert, 2010, p.116) pour s'engager dans des relations amoureuses à HEC. Cette analyse occulte totalement le genre, qui est pourtant au cœur du problème. Il est d'ailleurs assez révélateur que les deux exemples masculins cités par Anne Lambert pour illustrer son propos soit des étudiants homosexuels. Alixia appartient aux classes moyennes supérieures, a effectué ses trois années de classes préparatoires dans des institutions parisiennes très cotées, et est membre de l'association de débats de TopComm, qui appartient aux associations prestigieuses par son lien avec le monde politique et économique, et la sélectivité de ses recrutements. Or, comme

l'étudiante boursière de l'enquête d'Anne Lambert, Alixia est aussi consciente du contrôle social qui s'exerce sur le campus à l'égard des femmes.

Ainsi, les étudiantes sont l'objet d'injonctions contradictoires. D'une part, elles sont fortement sexualisées dans le cadre de la vie associative et festive de TopComm, et leur accession à certaines associations passent par leur acceptation de ces règles du jeu. D'autre part, comme cela a pu déjà être observé en école de commerce (Subramanian et Suquet, 2016) et dans d'autres pans de la société (Bargel, 2007 ; Clair, 2012 ; Prévot, 2010 ; Reid, Elliott et Webber, 2011), l'activité sexuelle des femmes est surveillée et contrôlée, contrairement à celle des hommes hétérosexuels, pour qui une intense activité sexuelle, de préférence avec des partenaires différentes, est valorisée et valorisante. En outre, la sexualisation des étudiantes n'est pas l'apanage des étudiants : certains enseignants s'y adonnent aussi.

b. Les corps des étudiantes sexualisés aussi par certains enseignants

Lors de la négociation de l'entrée sur le terrain, l'enseignante référente égalité de TopComm a été catégorique : l'essentiel des besoins, et donc des actions, sur l'égalité entre les femmes et les hommes à TopComm ne concerne pas les cours mais la vie étudiante. Dans les cours observés, aucun comportement sexiste à l'égard des étudiantes n'a été perçu. Un échange entre l'enseignant d'économie et un étudiant a toutefois été relevé et est reproduit ci-après :

Enseignant : Oui, Monsieur ?

Etudiant : On est aussi influencés par nos relations sociales.

Enseignant : Bien sûr !

Etudiant : Par exemple, s'il va avec quelqu'un chez le glacier, il préférerait prendre une glace à la vanille, mais il va en prendre une au chocolat parce qu'il a un peu honte de préférer la vanille au chocolat.

Enseignant : Ok. Donc c'est hyper rationnel. Il est en train de draguer, là, son plan va être étonné s'il prend chocolat, donc il va changer de parfum. [JT, Economie]¹

Lors de cet échange, l'étudiant n'a absolument pas laissé entendre qu'il s'agissait d'un rendez-vous amoureux : il parle de « quelqu'un » de manière neutre, qui peut donc être un-e ami-e, un-e collègue, un-e membre de sa famille, etc. Le fait que l'enseignant parle immédiatement de « draguer » sexualise la situation évoquée sans aucune raison valable pour la démonstration dans le cadre du cours.

¹ Les observations de terrain sont suivies de la mention « JT » pour « Journal de terrain » et de la matière enseignée.

Les corps des étudiantes font par ailleurs l'objet d'une sexualisation, parfois insistante, lors de certains cours. Laure raconte avec dépit un séminaire de première année :

Moi je suis tombée dans le groupe d'un duo de frères qui reviennent chaque année [pour encadrer une équipe lors du séminaire] et qui sont toujours là, d'ailleurs, je crois, et qui sont à un niveau de sexisme vraiment genre très, très avancé. [...] Ils pouvaient pas prononcer une seule phrase sans faire des réflexions, genre ils nous disaient : "Allez, on va tous se lever. Les filles, vous vous retournez, comme ça, on peut regarder vos fesses." [...] C'était vraiment en plein dans la culture du viol, et c'était vraiment, mais, hallucinant, quoi. Et ce qui m'hallucine, c'est que, du coup, tous les ans, y a des filles qui sont choquées et vraiment, genre, ils sont toujours là. [Laure, 4A, ASC, ECS]

Laure se dit féministe et est mobilisée contre les violences sexistes et sexuelles à TopComm, ce qui explique son emploi de l'expression « culture du viol » pour désigner les propos sexistes récurrents (qui relèvent donc du harcèlement sexuel au sens de la loi française¹) dont elle et d'autres étudiantes ont été victimes dans ce cours. Le binôme, composé d'un diplômé de TopComm et d'un diplômé de SuperComm, est sollicité au motif de sa réussite professionnelle et entrepreneuriale pour accompagner une équipe durant un séminaire qui se déroule en tout début de première année. Le fait que ces intervenants soient reconduits d'année en année² malgré un comportement qui choque les étudiantes montre, soit qu'elles n'osent pas se révolter en tout début de scolarité, soit que l'Ecole fait passer le succès professionnel et entrepreneurial au-dessus du respect des étudiantes (et de la loi).

En deuxième année, Laure est à nouveau confrontée à un enseignant qui fait beaucoup de remarques aux étudiantes sur leur physique et leurs vêtements :

Du coup, en deuxième année, euh, je sais plus comment il s'appelle, si oui, [nom de l'enseignant], qui est par ailleurs très, très populaire parmi les élèves, parce que c'est vrai qu'il est excellent prof, il est très pédagogue et tout, mais énormément de réflexions sur les filles, aussi, donc, ce qu'on appelle, enfin ce que les gens pourraient défendre en mode "Mais non, c'est juste des compliments." Mais du coup, plein, plein de remarques sur le physique des filles, sur leurs tenues, pas toujours suggestives tu vois, mais juste, 'fin vraiment des remarques à répétition tout le temps, au point où tu te dis : "Mais putain, 'fin, c'est pas du tout l'objet du cours, quoi."

Pardon, je t'interromps, mais toi t'as eu spécifiquement des remarques ?

¹ « Le harcèlement sexuel se caractérise par le fait d'imposer à une personne, de façon répétée, des propos ou comportements à connotation sexuelle ou sexiste, qui portent atteinte à sa dignité en raison de leur caractère dégradant ou humiliant, ou créent à son encontre une situation intimidante, hostile ou offensante. » (URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1043>, consulté le 14 août 2021).

² Une rapide vérification du profil LinkedIn de l'un des deux confirme qu'il intervient toujours à TopComm (consulté le 13 août 2021).

Moi, il m'avait fait une remarque une fois sur ma tenue en me disant : "Ah, c'est très joli ce que vous portez aujourd'hui." [...] En général, j'avais ma caméra éteinte, mais d'autres filles du cours, ouais, beaucoup ont eu des réflexions. [Laure, 4A, ASC, ECS]

Malgré la tenue des cours en visioconférence, qui cache la majeure partie des corps, l'enseignant s'autorise des remarques sur les vêtements des femmes, renvoyant ainsi constamment les étudiantes à leur apparence physique, ce qu'il ne fait pas pour les hommes. Dans la BDD, cet enseignant est bien noté (note supérieure à sept sur dix) et seul un avis sur deux cent soixante-quatorze (depuis 2012) mentionne du sexisme : « Professeur passionnant et bienveillant - légèrement sexiste... ». La note donnée par cet-te étudiant-e à l'enseignant est de neuf sur dix, ce qui montre que le sexisme n'est pas considéré comme un véritable problème¹. Comme le souligne Laure, les remarques sont probablement perçues par la majorité des étudiant-es comme des « compliments ».

Aurore, elle, a entendu des « blagues pas terribles » de la part d'un de ses enseignants :

J'ai un prof qui fait des blagues pas terribles, mais en même temps, c'est un... Ok, je devrais pas excuser ça, mais c'est un vieux prof, je pense qu'il est à ça de la retraite [fait un signe de ses doigts]. [...] Et en vrai il est très sympa. Parfois, il fait des petites blagues, 'fin vraiment, c'est des blagues, c'est pas des remarques, et c'est vraiment des blagues... Par exemple, y avait une blague sur Jacqueline Sauvage², qui m'avait un peu fait tiquer, mais je sais plus ce que c'était. Mais en fait, c'est plus une sensation dans ses blagues que vraiment du sexisme en fait. Je pense que je l'excuse aussi parce que c'est un papi, il me fait penser à mon papi. [rires] [Aurore, 4A, ASC, ECS]

Le récit d'Aurore montre qu'il n'est pas facile de dénoncer le sexisme lorsqu'il est le fait d'une personne que l'on juge par ailleurs attachante et/ou compétente. De plus, Aurore doute de l'intention de cet enseignant et hésite à le qualifier de sexiste. Hormis Laure et Aurore, les autres enquêté-es n'ont d'ailleurs pas perçu de sexisme dans leurs cours, preuve sans doute que la discrimination flagrante contre les étudiantes n'est plus possible. Les remarques sexistes passent plus facilement inaperçues et sont davantage tolérées lorsqu'elles sont déguisées en « blagues » ou en « compliments ». L'objectif reste cependant le même : discréditer les femmes et leur rappeler leur moindre valeur dans l'univers professionnel (Marry et al., 2017 ; Zolesio, 2012a).

La sexualisation récurrente des corps des étudiantes au sein de TopComm s'inscrit dans le *continuum* de la violence sexuelle (Kelly, 2019) dont sont victimes les femmes en tant que

¹ Source : BDD consultée le 14 août 2021.

² Jacqueline Sauvage a été condamnée pour le meurtre de son mari violent en 2014 puis graciée en 2016.

groupe dominé dans les rapports sociaux de sexe. Le harcèlement sexuel et les violences sexistes et sexuelles sont l'objet de la partie suivante.

c. Une logique de prédation : harcèlement et violences sexuelles

Les nombreux événements associatifs et festifs sont l'occasion, pour certains étudiants, de traiter les femmes (et certains hommes) comme des objets ou comme des proies. Cette logique de domination liée au sexe est souvent articulée à d'autres facteurs comme l'ancienneté dans l'école ou l'appartenance à certaines associations (voir IV.1.b). De plus, la consommation d'alcool fréquente et en grande quantité (voir IV.1.a) « permet aux étudiants d'adopter des conduites moralement discutables [...] en atténuant grandement le sentiment de culpabilité qu'elles pourraient générer » (Dejours, 2017, p.126).

Comme la littérature l'a déjà maintes fois souligné (pour quelques exemples, voir Bargel, 2007 ; Clair, 2012 ; Prévot, 2010), il incombe aux femmes de surveiller leur comportement, et non aux hommes de modifier le leur. Les enquêtées disent veiller à ne pas trop boire lors des soirées pour rester « en pleine possession de leurs moyens », comme Alixia :

Les soirées en école de commerce, ça m'a toujours fait un peu, comment dire... On entend tellement toujours tout et n'importe quoi, qu'en fait, je me dis, je préfère être en pleine possession de mes moyens, du début jusqu'à la fin, voilà, et comme ça, je suis sûre qu'il ne m'arrive rien sans... 'fin, sans que j'en sois consciente en tout cas, voilà. [Alixia, 5A, ASC, ECS]

Les craintes des étudiantes sont fondées, comme le révèlent plusieurs témoignages, à commencer par celui d'Aurore :

J'ai été hyper choquée parce que j'ai une pote qui était au BDE, et donc qui servait des verres en soirée. Après, elle m'a raconté, [...] à une des premières soirées de l'année, où y a tous les nouveaux qui arrivent, y a un mec qui est venu la voir vers 2 – 3 heures du matin, il était avec une meuf et il a dit à ma pote : "Bah tiens, est-ce que tu peux nous servir deux verres ?" Puis il s'est penché vers elle en lui disant : "Charge bien le sien à elle, parce que j'ai envie de la ramener chez moi." [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Certains étudiants n'hésitent pas à utiliser l'alcool pour parvenir à leurs fins. Ce comportement est parfois le fait de membres du BDE eux-mêmes, alors qu'elles-ils sont les organisateur-trices des soirées, comme le raconte Olivia :

Y avait des deuxièmes années [du BDE] qui avaient pris, comme sous leur aile, 'fin y avait un peu une relation de mentor/mentoré, et du coup, ils avaient choisi leurs mentorés, et j'avais une connaissance qui m'avait raconté qu'à cette soirée, bah, elles étaient plusieurs filles, y avait plusieurs personnes du BDE et ils les avaient fait boire, boire, mais vraiment ils les avaient fait boire comme des trous. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

La soirée dont Olivia parle correspond au retour sur le campus des deuxième année après leur période de stage. C'est l'occasion pour les « vieilles » et les « vieux » (deuxième année et plus) de constituer des groupes avec des première année à qui des défis sont lancés pendant une semaine, défis que Laure qualifie de « très sexuels », comme faire des photomontages dans des positions aguicheuses. La soirée qui clôt la semaine a tendance à tourner à la prédation des étudiantes de première année par les étudiants plus âgés. Laure a d'ailleurs vécu deux agressions sexuelles en soirée en première année, commises par des étudiants plus âgés :

Moi c'était que des deuxième année déjà qui m'avaient embrassée ou touchée de force. J'ai l'impression que t'as vraiment cette logique de domination en mode "t'es en deuxième, troisième année, tu peux faire tout ce que tu veux avec les première année." [Laure, 4A, ASC, ECS]

L'ancienneté dans l'école accentue l'effet de domination que les hommes exercent sur les femmes. Les « anciens » se mettent en scène durant le week-end d'intégration pour se distinguer des nouveaux tout en affirmant leur virilité (Subramanian et Suquet, 2016). Ils jouent également un rôle-clé dans la transmission aux nouveaux des valeurs de l'école. Les étudiants de première année de TopComm, en observant le comportement de leurs aînés, apprennent qu'ils pourront, dès l'année suivante, exercer leur pouvoir sur les étudiantes de première année.

Comme dans les écoles d'ingénieur-es (Briquet, 2019), le harcèlement sexuel est banalisé, ainsi que le montre le récit d'Aurore d'une soirée qui s'est « mal passée » :

Y a une soirée où j'ai eu du mal. C'était celle où je suis allée sans mon copain, parce que les mecs, en fait, quand y a pas un autre mec qui dit : "Ça, c'est ma propriété." C'est bon, ça vient se frotter et tout, et ça, j'avais pas du tout aimé. En fait, ils viennent prendre leur chance, ils viennent danser derrière et tout, et je suis là : "Non, non, allez, zou ! Ça part." Et c'est assez malaisant. [...] J'aime bien être en soirée, mais je me méfie grave de l'alcool en école de commerce, 'fin, et comme dans n'importe quelle autre boîte, on sait jamais qui est à côté, on sait jamais qui veut quoi, et du coup, je me méfie de jamais être trop saoule, sauf que, en fait, être pas saoule mais entourée de gens saouls, c'est vachement désagréable en fait, et donc, très vite, la soirée est longue, et donc moi, c'est pas trop mon truc. Mais en fait, les soirées sont plutôt sympa, j'ai l'impression qu'elles sont assez bon enfant. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Les oscillations dans le discours d'Aurore au sujet des soirées sont révélatrices de la difficulté qu'ont les étudiant-es à reconnaître et nommer les faits de harcèlement ou d'agression sexuelle. Aurore commence par décrire une situation de harcèlement sexuel, avec des étudiants qui se sont collés à elle contre sa volonté. Elle l'associe à l'absence de son petit ami, ce qui la rendait « disponible » aux yeux des « chasseurs hétérosexuels » (Subramanian et Suquet, 2016, p.14). Puis elle avoue se méfier de l'alcool en soirée : elle commence par spécifier « en école

de commerce » puis rectifie son propos pour parler de « n'importe quelle boîte ». Elle décrit les soirées comme « longues » car peuplées de gens saouls alors qu'elle-même ne l'est pas. Enfin, elle conclut en disant que les soirées étaient « assez bon enfant », c'est-à-dire ne donnant pas lieu à des débordements ou à des situations problématiques. La situation qu'Aurore a racontée et la vigilance dont elle fait preuve par rapport à l'alcool sont en totale contradiction avec l'expression « bon enfant ». La minimisation du sexisme a été observée dans d'autres environnements des classes supérieures (Marry et al., 2017 ; Zolesio, 2012a) : elle s'explique par la volonté, pour les femmes qui ont réussi des études prestigieuses, de ne pas se considérer comme des victimes et de réussir à s'intégrer dans des milieux traditionnellement masculins.

Enfin, être un homme ne protège pas du harcèlement, comme le raconte Oscar :

Il est arrivé une fois que j'aie une mésaventure, mais sinon, c'était très bien [les soirées].

C'était quoi, ta mésaventure ?

Un garçon un peu trop insistant avec moi. [...] Il me suivait un peu partout dans la boîte. A un moment, je voulais aller aux toilettes et il m'a suivi carrément pendant que j'allais aux toilettes, donc j'ai fait demi-tour directement. Mais bon, c'était pas violent, mais c'était quand même oppressant. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Oscar, comme Aurore, minimise la gravité de la situation, qu'il décrit comme une « mésaventure ». Il a finalement été aidé par une amie qui a dit au harceleur de déguerpir.

Pour plusieurs enquêté-es, l'intelligence et l'éducation des étudiant-es de TopComm sont *a priori* incompatibles avec des comportements sexistes ou des violences sexuelles :

On est censés être quand même pas trop cons ! [Aurore, 4A, ASC, ECS]

On est tous éduqués, on connaît tous le respect. [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

J'ai été assez surprise aussi, je me suis dit : "Tiens, c'est marrant, c'est pas du tout à [cette soirée] que j'aurais, 'fin, pas dans TopComm en tout cas que j'aurais pu m'attendre à ce que ça m'arrive quoi." [Alixia, 5A, ASC, ECS, racontant une soirée lors de laquelle elle pense avoir été droguée car elle n'en a aucun souvenir de 22 heures à 2 heures du matin]

Dans le discours des élites, le sexisme serait le fait des classes populaires (Marry et al., 2017). Cette croyance est peut-être d'autant plus vive pour ces enquêté-es qu'elles-il appartiennent aux classes moyennes et populaires, et sont donc en ascension sociale grâce à leur réussite scolaire : les entretiens avec elles-lui montrent qu'elles-il ont intégré TopComm avec une image très positive des grandes écoles et des gens qu'elles-il pourraient y rencontrer.

* * *

Les étudiantes sont constamment sexualisées sur le campus de TopComm, dans le cadre des activités associatives et des événements festifs, mais aussi parfois lors de séminaires ou de cours. Les violences sexistes et sexuelles sont banalisées à TopComm comme elles le sont dans les écoles d'ingénieur-es (Briquet, 2019). Le « contrôle social » (Hanmer, 1977) s'exerce sur les femmes à travers le *continuum* de la violence sexuelle (Kelly, 2019) auquel elles sont exposées, ce dont les femmes et les hommes font l'expérience dès leur première année d'école, les unes en tant que « dominées » et les autres en tant que « dominants ».

La partie suivante s'intéresse aux réactions des étudiant-es et de l'école face au sexisme.

3. Des réactions tièdes face au sexisme

La première partie étudie les réactions des étudiant-es face au sexisme et la deuxième analyse les actions mises en place par l'Ecole.

a. Des étudiant-es dans l'ensemble peu concerné-es

A l'exception de quatre enquêtées, Aurore, Laure, Nélia et Olivia, qui se disent féministes, et s'interposent régulièrement contre le sexisme à TopComm et le harcèlement sexuel en soirée, les autres enquêté-es semblent peu concerné-es par le problème, voire n'en ont pas conscience. A l'issue des entretiens, lorsque cela a été possible en termes de temps, la question suivante a été posée aux enquêté-es : « A ton avis, l'expérience de TopComm est-elle différente selon que l'on soit un homme ou une femme ? » Les réponses permettent de saisir comment l'enquêté-e se situe par rapport au sexisme.

Ce n'est pas parce que l'on est une femme que l'on perçoit le sexisme tant la hiérarchie entre les sexes est incorporée depuis l'enfance. Cela peut aussi dépendre des choix effectués pendant la scolarité à TopComm : les associations, les cours rendent les expériences très différentes d'une étudiante à l'autre. Ainsi, Nina, qui fait partie d'une association sportive dans laquelle elle s'est fait beaucoup d'amies et de la chaire d'entrepreneuriat social, qui accueille une large majorité de femmes, répond ainsi :

C'est difficile à dire. Euh. A vrai dire, je sais pas. J'ai des amies de la chaire qui ont monté une cellule sur le sujet des violences sexistes et sexuelles, donc elles sont probablement plus calées que moi sur ce sujet-là. Moi, à titre individuel, je dirais que non. Je pense que, ce qui change peut-être, c'est que, bref, c'est un cliché aussi qu'on a, c'est que les hommes, ils savent plus facilement se mettre en avant, ou réseauter, ou ce genre de choses qui sont souvent utiles dans les milieux comme les écoles de commerce, pour trouver des stages etc. Encore que ça veut pas dire que les femmes sont pas capables de le faire, mais voilà, je

pense que ça, c'est sûr que c'est peut-être plus facile... Après, de là à dire que l'expérience est différente, je sais pas, non, je me rends pas compte. [Nina, 2A, ASC, ECE]

Nina a des amies engagées contre les violences sexistes et sexuelles, mais elle-même estime ne pas en savoir assez sur le sujet pour se prononcer. La seule différence à laquelle elle pense est un point qui revient souvent dans les analyses sur les carrières des femmes par rapport à celles des hommes : le fait que les femmes sachent moins se mettre en avant que les hommes et sachent moins construire et utiliser des réseaux professionnels. D'ailleurs, Nina parle de « cliché » pour signifier qu'il s'agit d'une idée répandue qui ne se vérifie pas forcément.

Les hommes ont généralement connaissance de comportements sexistes à TopComm mais se sentent peu concernés. C'est le cas de Mickaël, qui dit avoir « plus un rôle d'observateur » :

Mais ce que j'observe, finalement, c'est aussi que les filles n'en parlent pas. Donc je sais pas si elles en parlent pas parce qu'elles ont peur de, voilà, de se faire rejeter ou parce que, finalement, elles s'en foutent, ou quoi. Mais du coup, ça, les principales concernées, comme elles évoquent pas ce sujet-là, bah je me dis : "C'est pas si important finalement". Et comme moi je suis pas une fille, bah j'ai pas ce recul de dire : "Ah si, mais non, c'est hyper important". [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

Mickaël fait porter la responsabilité de son détachement aux étudiantes, qui ne s'expriment pas sur le sexisme alors qu'elles sont les principales concernées. Or, comme cela a été vu précédemment, il est difficile de dénoncer le sexisme à TopComm, ce qui peut expliquer que certaines étudiantes n'en parlent pas. Clément préfère ne pas se prononcer, invoquant son ignorance du sujet :

Est-ce que tu penses que l'expérience, la manière dont on vit ses années à TopComm, est différente quand on est un homme et quand on est une femme ?

Euh, pff, peut-être, ouais. Oui, sûrement. Après, moi je me rends pas trop compte, mais... Mais après, c'est vrai qu'on parle pas mal de... je sais pas, de trucs de sexisme, et tout et tout. [...] Après, 'fin, je pense que si, y a des différences. Après, c'est vrai que, 'fin, comment dire, je sais pas, par exemple, c'est pas du tout la même ambiance qu'en école d'ingénieur, où y a 80% de mecs et 20% de filles, quoi. [...] Du coup, peut-être qu'en école d'ingénieur, ça va être plus une ambiance mec, 'fin mec dans le sens, voilà, mec quoi, mais peut-être quand même plus bienveillant, dans le sens où, 'fin, je sais pas, ça a l'air bonne ambiance quoi. Alors qu'à TopComm, y a quand même un peu de, 'fin je sais pas, tous les trucs de, ouais, de soirées, où je sais pas quoi, où les gens vont bah flirter un peu, tout ça. Y a peut-être plus d'histoires, je me rends pas compte. [...] Mais en vrai, 'fin, sur ta question, moi je me rends pas vraiment compte parce que j'ai pas été dans des cadres où il y a eu des problèmes ou quoi, et j'ai pas l'impression que les gens autour de moi ont eu des problèmes aussi, donc je sais pas. [Clément, 4A, ASC, ECS]

Dans sa réponse, Clément répète trois fois « je me rends pas compte » et six fois « je sais pas ». De manière surprenante quand on connaît les chiffres et la littérature sur les écoles d'ingénieur-es (Briquet, 2019 ; Marry, 2004), il imagine l'ambiance dans ces écoles plus favorables aux femmes. Clément, en raison de ses origines scolaires (« grande » prépa parisienne privée) et sociales (classes supérieures), aurait probablement pu faire partie des associations « bodes », dont il connaît bien les membres, mais ses choix à TopComm (association culturelle, spécialisation en économie urbaine) le classent plutôt dans une catégorie « dominante neutre » : « Le dominant peut oublier et faire oublier qu'il l'est, il prend alors la figure du neutre. » (de Singly, 2013, p.162). Il est alors aisément compréhensible qu'il ne voie pas ou peu le sexisme.

Dans l'ensemble, les enquêtés ne semblent pas très à l'aise sur ce sujet de discussion et le mettent à distance, à l'exception de Sylvain, qui évoque à la fois l'association étudiante pour l'égalité entre les femmes et les hommes, le rôle de l'administration de TopComm et le rôle des hommes dans la lutte contre les inégalités.

Je me dis que ce n'est pas mon rôle, j'ai jamais cherché à rejoindre l'asso [pour l'égalité femmes-hommes], parce que l'asso est une asso défendant les droits des femmes et que j'ai l'impression que j'ai pas voix au chapitre quand il s'agit de parler des droits des femmes, typiquement. Et j'ai pas l'impression que TopComm encourage les hommes à se dire : "Bah si, en fait, on a un rôle actif." Alors que, 'fin, c'est le cas, mais elle ne pousse pas à aller au-delà des barrières qu'on se pose nous-mêmes, et ça doit être également le cas, je pense, j'ai pas d'exemple en tête, mais pour les femmes si... y a... quand on parle des limites qu'elles peuvent se poser elles-mêmes. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Sylvain déplore l'existence du sexisme en école de commerce mais n'a pas rejoint l'association pour l'égalité car il a l'impression de ne pas y avoir sa place en tant qu'homme. Il reporte en quelque sorte la responsabilité de son inaction sur l'administration de TopComm, qui devrait selon lui inciter les hommes à s'engager davantage. Il met par ailleurs sur le même plan les limites que les femmes et les hommes se posent. Or, compte-tenu de la hiérarchie entre les sexes, les conséquences individuelles et collectives de ces barrières sont totalement différentes. Il est difficile de saisir en quoi, pour un homme, le fait de ne pas s'engager pour l'égalité entre les femmes et les hommes sera problématique dans son quotidien. En revanche, les « comportements d'auto-élimination des femmes » (Marry, 2004, p.23) auront un impact sur leurs conditions matérielles d'existence.

Les étudiant-es, femmes et hommes, semblent dans l'ensemble peu concerné-es par le sexisme. Beaucoup de femmes ne le voient pas ou le minimisent, comme souvent pour les

femmes très diplômées (Marry et al., 2017 ; Zolesio, 2012a). Les hommes, quant à eux, se déclarent sur le principe pour l'égalité, sans que cela ne modifie véritablement leurs comportements, ce qui est similaire au constat de Laure Bereni et Alban Jacquemart sur le rapport des élites masculines de l'administration publique aux politiques d'égalité (Bereni et Jacquemart, 2018). Il est intéressant de savoir comment l'administration de TopComm aborde le sujet : la dernière partie de ce chapitre présente brièvement les actions menées.

b. Des actions récentes et encore limitées de TopComm

Les activités associatives et festives sont soutenues par les directions et les administrations des écoles de commerce, alors même qu'elles « empiètent en permanence sur le terrain du travail scolaire » (Abraham, 2007, p.49), car elles contribuent à l'apprentissage managérial et participent à l'attractivité des écoles. Il n'est donc pas question d'y mettre fin. Cependant, face à la plus grande visibilité des violences dont sont victimes les femmes dans la société, aux articles de presse dénonçant le sexisme dans les grandes écoles françaises et aux actions d'étudiantes contre des comportements et des situations qu'elles jugent (à juste titre) intolérables, l'administration de TopComm a initié des actions pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes.

Une « charte du respect d'autrui » a été mise en place très récemment, en janvier 2019. Il s'agit d'une « charte de bonne conduite qui promeut le respect des idées de chacun, de ses propos et de son intégrité physique et mentale sur les campus TopComm, ainsi qu'en dehors du cadre académique »¹. La charte s'applique à toutes les personnes liées à TopComm, c'est-à-dire aux membres du corps professoral et de l'administration, aux intervenant-es extérieur-es et bien sûr aux étudiant-es. Tou-tes les étudiant-es doivent en prendre connaissance et la signer à leur entrée à TopComm. Les principes énoncés sont généraux, comme par exemple « adopter une attitude bienveillante envers autrui », « respecter la prise de parole de chacun lors de travaux de groupe », « respecter les opinions, les valeurs et l'identité d'autrui dans ses différences (sexe, orientation sexuelle (LGBT), âge, origine, langue, religion, affiliation politique, etc.) » ou encore « ne pas harceler qui que ce soit ni moralement, ni sexuellement ». Une section est destinée uniquement aux étudiant-es, dans laquelle il leur est conseillé d' « être responsable[s]

¹ Tous les extraits cités sont tirés de la Charte du respect d'autrui, disponible en ligne sur le site de TopComm et consultée le 15 août 2021.

dans l'exercice de [leur] sexualité » [sic]. Enfin, la section « S'engager à » contient les principes suivants :

Intervenir lorsque je suis témoin d'un propos déplacé à l'égard de quiconque en lien avec son sexe, orientation sexuelle, origine, religion, affiliation politique, etc. d'un propos vexant, d'un harcèlement sexuel, d'une agression morale ou physique ; m'interposer et aider la victime potentielle.

Si le cas est grave (coups et violence, tentative de viol, etc.), éventuellement aller faire une main courante avec la victime si elle le souhaite ; ne pas hésiter à alerter les services compétents dont la Police ou le Samu pour gérer la situation en urgence.

La notion de « gravité » n'est pas définie. Il est par ailleurs surprenant de recommander à des victimes de « coups et violence » ou de « tentative de viol » de « faire une main courante », et non de porter plainte¹. L'administration de l'école incite donc, en creux, les étudiant-es victimes à ne pas porter plainte. La charte ne comprend aucun rappel des dispositions légales, ni sur la classification juridique des violences sexistes et sexuelles, ni sur les peines encourues. Enfin, la charte ne contient aucune indication sur les sanctions qui pourraient être prises au sein de TopComm en cas de violation. La « Charte du respect d'autrui », présentée par le directeur général de TopComm comme une avancée majeure dans l'engagement de TopComm contre « les actes et violences à caractère sexiste »², apparaît donc comme une coquille vide. Elle révèle aussi le manque de compréhension des logiques de domination à l'œuvre dans la société en général et dans l'Ecole en particulier.

Plusieurs enquêté-es ont mentionné un MOOC³ obligatoire intitulé « *Responsible Leadership* » (*leadership* responsable), censé sensibiliser les étudiant-es aux enjeux sociétaux auxquels elles-ils seront confronté-es dans leur vie professionnelle en tant que dirigeant-es d'entreprise. D'après plusieurs enquêté-es, le cours porte sur la prise en compte des parties prenantes de l'entreprise, les problématiques environnementales et la gestion de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Les violences sexistes et sexuelles dans le monde professionnel ne sont pas abordées. D'ailleurs, le sujet semble plutôt méconnu au sein de l'Ecole, comme le montre un incident datant de la rentrée 2020, que raconte Laure :

¹ « Le but de la main courante n'est pas d'engager des poursuites à l'encontre de l'auteur des faits, mais de signaler la nature et la date des faits aux forces de l'ordre », tandis que « le dépôt de plainte permet à une personne d'informer la justice qu'une infraction a été commise et dont elle se dit victime » (site Internet officiel de l'administration française : service-public.fr. URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11182>, <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1435>, consultés le 15 août 2021).

² Site Internet de TopComm, consulté le 15 août 2021.

³ MOOC (*Massive Open Online Course*) : il s'agit d'une formation en ligne ouverte à tou-tes.

On leur [aux étudiant-es de première année] projetait des vidéos de *managers* et tout, enfin, de *managers* qui devaient servir d'exemples, et en gros, un jour, TopComm leur a projeté la vidéo d'un *manager* qui expliquait comment gérer une situation de VSS [violences sexistes et sexuelles] en entreprise. Et, en fait, ce gars-là disait : "Donc, moi je sais pas qui ment, qui a raison, mais du coup, y a un mec et une meuf qui sont venu-es me voir en me disant, voilà, qu'il y avait eu un cas d'agression sexuelle, et moi, bah, ce que je vous conseille de faire pour gérer ce genre de cas en entreprise, c'est de leur dire de se taire, parce que sinon, ils seront tous les deux virés, parce que voilà, c'est pas à nous de gérer ça". [Laure, 4A, ASC, ECS]

Face aux réactions d'étudiant-es outré-es, l'administration de TopComm s'est défendue en avançant l'argument pédagogique du développement de l'esprit critique des étudiant-es... Il semble toutefois plus plausible que la vidéo n'ait pas été perçue comme problématique à la personne chargée de préparer le cours.

Des sessions de sensibilisation à différents types de discrimination, dont le sexisme, sont organisées à la rentrée pour les étudiant-es sous forme d'une pièce de théâtre. Des ateliers facultatifs sont également proposés par l'administration et le service « Carrières » de TopComm pour les étudiantes sur la négociation salariale et sur certains secteurs d'activité (« les femmes et la finance », « les femmes et le conseil »). Le but est de sensibiliser les étudiantes aux écarts de salaire entre les femmes et les hommes et de leur donner des clés pour négocier leur rémunération. Ces ateliers sont probablement utiles pour les étudiantes à titre individuel. En revanche, ils n'interrogent pas les rapports de pouvoir qui mènent aux inégalités systémiques dans les organisations de travail et au « plafond de verre » (Acker, 1990, 2009 ; Buscatto et Marry, 2009 ; Laufer, 2005 ; Marry et al., 2017). Restreindre la cause des inégalités professionnelles à « l'autocensure des femmes » en ignorant leur dimension organisationnelle fait porter leur responsabilité aux femmes et conduit à des affirmations comme celle de Lucas :

Et pourquoi t'as pas présenté SuperComm ?

Plafond de verre. Je me suis mis un plafond. Je me suis dit : "SuperComm, j'aurai pas". Je me suis censuré. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Lucas utilise l'expression « plafond de verre » pour justifier sa décision de ne pas postuler à SuperComm, qui accueille moins d'étudiant-es que TopComm en admissions parallèles. Or, le « plafond de verre » n'a rien à voir avec le manque de confiance en soi ou la peur d'échouer. Le concept fait référence aux processus organisationnels qui limitent l'ascension professionnelle des femmes. Ce contresens montre à quel point les étudiant-es de TopComm méconnaissent les rouages des inégalités.

Les enseignant-es des cours observés ne sont d'ailleurs pas non plus à l'aise avec le sujet des inégalités entre les femmes et les hommes. En cours de *management*, le sujet des stéréotypes est très brièvement abordé dans la partie du cours sur les « erreurs de perception » au sein des organisations de travail. Les stéréotypes sont condamnés par l'enseignante mais la définition de ce qu'est le stéréotypage ne donne lieu à aucun approfondissement, ni à aucune sensibilisation, comme le montre l'extrait de cours ci-dessous :

Le stéréotypage, c'est une erreur de perception qui est encadrée par la loi, donc je vais pas en parler. C'est les jugements, les stéréotypes fondés sur l'origine, le sexe, l'âge, etc. etc. qui sont extrêmement [insiste sur l'adverbe] présents, malheureusement, dans nos sociétés, et qu'il faut bien évidemment combattre, hein. Les femmes sont ceci, les hommes sont cela, les Espagnols sont ceci, etc. tous ces stéréotypes absolument ineptes [insiste sur l'adjectif], ineptes, qui sont courants et qui visent à stigmatiser des individus et des populations. [JT, *Management*]

De la même manière, l'enseignante de marketing reconnaît ne pas se sentir à l'aise avec ce qu'elle appelle « ces questions-là » en raison de la complexité du sujet. Elle estime ne pas avoir les connaissances pour aborder la question des inégalités entre les femmes et les hommes avec les étudiant-es. Elle utilise en revanche la vidéo publicitaire de la marque Gillette sortie en 2019¹ qui dénonce la « masculinité toxique » pour illustrer l'élargissement du discours des marques. Il ne s'agit pas pour elle de parler de masculinité, mais bien de susciter une discussion autour de la stratégie de communication de la marque².

* * *

A l'exception des étudiantes qui se disent féministes, les étudiant-es de TopComm semblent dans l'ensemble assez peu concerné-es par les violences sexistes et sexuelles. La direction de TopComm a engagé quelques actions en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes, qui apparaissent toutefois très insuffisantes pour aboutir à une égalité réelle et à des environnements étudiants et professionnels sûrs pour tou-tes.

Conclusion : les violences comme rappels à l'ordre du genre

L'analyse de la vie associative et festive de TopComm met tout d'abord en évidence la persistance d'un idéal de virilité au sein de l'école qui s'exprime dans les comportements individuels et se retrouve dans la hiérarchie entre les différentes associations. La littérature

¹ La vidéo est disponible en libre accès sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0>.

² La vidéo a été rapidement discutée dans le cours que j'ai observé mais n'a pas suscité de véritable débat car la séance se déroulait en visioconférence.

existante a bien identifié le rôle général des associations au sein des écoles de commerce, le lien entre adaptation à l'institution et engagement dans certaines associations plutôt que d'autres (Abraham, 2007). L'importance du sexe, de l'origine scolaire et du capital social dans l'accès, ou non, à certaines associations ainsi que la « domination masculine par l'affirmation de valeurs viriles » (Subramanian et Suquet, 2016, p.16) sont également soulignées. En revanche, les nuances observées à TopComm entre « masculin viril » et « masculin neutre » (de Singly, 2013, p.163) n'ont pas été relevées précédemment. En outre, il apparaît que les composantes de la virilité valorisées à TopComm (endurance à l'alcool, blagues sexistes, mobilisation systématique du registre sexuel, grossièreté) renvoient à un mode populaire de masculinité (Guyon, 2007), en contradiction avec l'origine sociale des étudiant-es. Ce constat interroge l'opposition généralement admise entre la « masculinité bourgeoise », qui serait le modèle de masculinité légitime, et la « masculinité populaire », considérée comme marginale, selon la perspective de Raewyn Connell (2005).

Malgré la féminisation des écoles de commerce, les violences de genre y sont fréquentes et peu dénoncées, à l'instar de ce que Coline Briquet a observé en école d'ingénieur-es (2019). Le « contrôle social des femmes » (Hanmer, 1977) s'exerce à travers des attitudes sexistes qui vont de l' « humour potache » aux agressions sexuelles. Or, la littérature scientifique montre l'effet délétère sur les jeunes filles et sur les femmes de la sexualisation, qui nuit en particulier à l'estime de soi (Duru-Bellat, 2017). La « drague » et les « blagues douteuses » (Lapeyre, 2018, p.220-221) rappellent par ailleurs aux femmes leur place dans les rapports sociaux de sexe et contribuent à les dévaloriser en contexte professionnel (Zolesio, 2012a). Ainsi, les expériences associatives et festives, de même que la confrontation au sexisme dans certains cours, préparent les étudiantes aux contraintes de la vie professionnelle.

Enfin, il ne faudrait pas oublier ce que les hommes apprennent en termes de genre à TopComm. En effet, « contrairement à l'illusion du sens commun, les dispositions qui portent à revendiquer ou à exercer telle ou telle forme de domination [...] ne vont nullement de soi et elles doivent être construites par un long travail de socialisation, aussi indispensable que celui qui dispose à la soumission » (Bourdieu, 1990, p.13). Ainsi, l'arrivée en école de commerce est l'occasion pour certains étudiants d'exercer leur domination sur les femmes et sur d'autres hommes moins virils, et pour l'ensemble du groupe des hommes d'occuper des positions supérieures à celles des femmes, au moins symboliquement. Du fait de l'engagement encore

timide de l'administration de TopComm, les étudiants apprennent également qu'ils peuvent se comporter comme des « sauvages sexistes »¹ et ne pas en être réellement inquiété.

¹ J'emprunte l'expression à un enquêté, Mickaël.

Chapitre V : Préparer sa vie professionnelle : l'apprentissage de dispositions et de rôles sexués

Le chapitre III a permis de comprendre comment le cursus de TopComm transforme les étudiant-es en manager-ses. Le chapitre IV a présenté les éléments les plus visibles de la domination masculine qui s'exerce sur le campus, à travers la valorisation de la virilité et les violences de genre. Il s'agit maintenant de s'intéresser aux dispositions que les étudiant-es incorporent dans le cadre du travail conscient de préparation à la vie professionnelle.

Un premier temps sera consacré à la manière dont les étudiant-es préparent leur vie professionnelle, en ce qui concerne le choix de spécialisation, l'orientation professionnelle à la sortie de l'école mais aussi la valeur accordée aux cours dispensés à TopComm. Une deuxième partie s'intéressera aux représentations du-de la manager-se véhiculées par les films destinés aux élèves qui présentent les concours de TopComm, par les enseignant-es, et par les pairs dans le cadre de l'exercice du *leadership* sur le campus. Enfin, une dernière section étudiera les rôles endossés par les femmes et par les hommes dans des situations censées les préparer à la vie professionnelle : les associations étudiantes et les groupes de travail.

1. Des filières « masculines » plus valorisantes et plus valorisées

La première partie présente la répartition des femmes et des hommes dans les principales fonctions exercées à la sortie de TopComm. La deuxième section s'intéresse à la perception des enseignements de gestion par les étudiant-es.

a. Les fonctions les plus prestigieuses et rémunératrices privilégiées par les hommes : quelques données chiffrées

Les grandes écoles de commerce ne font pas exception au « soi-disant paradoxe de la situation des filles : une meilleure réussite scolaire que les garçons avec des parcours plus longs et plus rapides mais une insertion et situation professionnelles plus difficiles » (Vouillot, 2007b, p.23). Certes, les taux d'emploi et les salaires à la sortie des grandes écoles de commerce sont élevés, mais des différences existent entre les femmes et les hommes, tant dans le niveau de rémunération que dans le type de contrat, au détriment des femmes sur tous les indicateurs (Conférence des Grandes Ecoles (CGE), 2021, 2019, 2018, 2017).

Concernant TopComm, les enquêtes annuelles relatives à l’insertion professionnelle des diplômées¹ ne procurent pas d’analyse par sexe. Il n’a donc pas été possible d’obtenir des données comparables aux indicateurs d’insertion professionnelle établis par la CGE. En revanche, il a été possible de consulter des informations relatives aux rémunérations moyennes à la sortie de l’école² par sexe et par secteur d’activité. Il s’agit d’informations déclarées par les étudiant-es/jeunes diplômé-es de la promotion Grande Ecole 2018.

Tableau V.1 : Rémunérations déclarées des diplômé-es 2018 par fonction et par sexe

Fonction ³	Répondant-es	F	H	% F	Rému. F ⁴	Rému. H	Ecart F/H	Augmentation nécessaire pour combler l’écart
Finance – Contrôle de gestion – Audit	86	25	61	29%	45 600	63 500	-17 900	39%
Marketing – Business Development⁵ – Communication digitale	84	56	28	67%	43 800	45 300	-1 500	3%
Data – Tech – IT	31	14	17	45%	57 300	62 400	-5 100	9%
Banque – Finance – Immobilier	103	24	79	23%	53 500	64 500	-11 000	21%
Cabinets de conseil	129	68	61	53%	50 600	53 200	-2 600	5%
Tech – Internet - IT	43	13	4	76%	58 900	49 700	+9 200	19% ⁶
Total / Moyenne pondérée	450	200	250	44%	49 500	59 000	-9 500	19%

Se lit ainsi : Les femmes représentent 29% des répondant-es exerçant une fonction de finance, contrôle de gestion ou audit. Pour ces fonctions, les femmes gagnent en moyenne 17 900 euros de moins que les hommes par an. Pour que la rémunération moyenne des femmes dans les fonctions « Finance – Contrôle de gestion – Audit » atteigne celle des hommes, il faudrait augmenter les femmes de 39%.

Il est toujours délicat d’analyser des données avec très peu d’informations sur la manière dont elles ont été collectées et sur les catégories d’analyse utilisées par la personne ayant réalisé

¹ Enquêtes « Emploi et carrière » promotions 2015 et 2016 disponibles en ligne sur le site de TopComm, consultées le 8 juillet 2021.

² Ces informations ont été préparées par une personne missionnée par TopComm et partagées lors d’ateliers de négociation salariale organisés à TopComm. Elles ont ensuite été partagées sur le groupe Facebook des étudiant-es et des diplômé-es de TopComm. C’est ainsi que je les ai obtenues.

³ Analyse par fonction tous secteurs et tous pays confondus.

⁴ Il s’agit de la rémunération annuelle moyenne, exprimée en euros, qui inclut le salaire fixe et la part variable.

⁵ Terme repris de la catégorisation utilisée dans la présentation. Le *business development* correspond à la détection d’opportunités de croissance pour l’entreprise et au développement de nouveaux projets.

⁶ Ce pourcentage d’augmentation est calculé à partir de la rémunération des hommes puisqu’ils sont en moyenne moins payés que les femmes dans les fonctions « Tech – Internet – IT ».

le travail. Ces résultats apportent néanmoins des éléments de cadrage intéressants. Premièrement, sans surprise, les rémunérations des femmes sont en moyenne nettement inférieures à celles des hommes dans toutes les fonctions sauf « Tech – Internet – IT » en raison des politiques de quota et de la rareté des profils féminins dans ce domaine¹. Deuxièmement, il existe de fortes disparités sexuées entre les secteurs d'activité. Les femmes sont largement minoritaires dans les trois fonctions les plus rémunératrices (rémunérations moyennes supérieures à soixante mille euros). A l'inverse, elles sont nettement majoritaires dans le secteur le moins rémunérateur (marketing, *business development*, communication digitale).

Le calcul de la distribution des femmes et des hommes par fonction et du rapport de masculinité permet d'analyser plus finement les écarts.

Tableau V.2 : Distribution des femmes et des hommes par fonction à la sortie de TopComm et rapport de masculinité

Fonction	Nombre de femmes (total = 200)	Nombre d'hommes (total = 250)	Distribution des femmes par fonction	Distribution des hommes par fonction	Rapport de masculinité ²
Finance³	49	140	25%	56%	286
Cabinets de conseil	68	61	34%	24%	90
Tech⁴	27	21	14%	8%	78
Marketing	56	28	28%	11%	50

Se lit ainsi : 25% de l'ensemble des femmes et 56% de l'ensemble des hommes ont choisi la fonction finance. En finance, il y a 286 hommes pour 100 femmes, tandis qu'il y a 50 hommes pour 100 femmes en marketing.

Les femmes se répartissent de manière plus équilibrée que les hommes dans les différentes fonctions que les diplômé-es de TopComm occupent à leur sortie de l'Ecole. Elles sont à peu près aussi nombreuses à choisir la finance que le marketing ; en revanche, les hommes optent, pour plus de la moitié d'entre eux, pour le secteur financier, quand seuls 10% démarrent leur carrière en marketing. Ainsi, contrairement à une idée couramment véhiculée par les statistiques qui ne s'intéressent qu'à l'orientation des filles (Vouillot, 2007a), les femmes ne choisissent pas massivement la fonction marketing, tout comme elles ne désertent pas la fonction finance.

¹ D'après la présentation consultée.

² « Rapport, dans une population ou un groupe d'âge, de l'effectif masculin à l'effectif féminin, exprimé en nombre d'hommes pour 100 femmes. Une valeur inférieure à 100 indique que les femmes sont plus nombreuses que les hommes ; une valeur supérieure à 100 indique que les hommes sont plus nombreux que les femmes. » (site Internet de l'INED (Institut National d'Etudes Démographiques), URL : <https://www.ined.fr/fr/lexique/rapport-de-masculinite/>, consulté le 5 juillet 2021).

³ Finance correspond à Finance/Contrôle de gestion/Audit et Banque/Finance/Immobilier.

⁴ Tech correspond à Data/Tech/IT et Tech/Internet/IT.

En revanche, les hommes, eux, sont peu nombreux à choisir le marketing, qui est aussi une fonction moins rémunératrice et moins prestigieuse que les fonctions financières. Ainsi, comme cela a pu être observé dans d'autres filières (Vouillot, 2007a), la présence très majoritaire des femmes en marketing est davantage due à l'évitement de cette filière par les hommes qu'à un choix massif des femmes.

Cette hiérarchie des fonctions se retrouve dans la manière dont sont perçus les différents enseignements à TopComm, qui est assimilée par les étudiant-es dès le début de leur scolarité. C'est ce qu'aborde la partie suivante en s'intéressant à la valeur accordée à certains cours par rapport à d'autres.

b. Une nette hiérarchie entre les cours : « bullshit » or « not bullshit »¹

Une hiérarchie claire des cours, d'un point de vue des élèves, se dégage lors des entretiens, avec la référence fréquente à une catégorie d'enseignements bien particulière : les cours dits « bullshit »². Le terme « bullshit » est fréquemment utilisé par les enquêté-es. Bien que chaque enquêté-e ait sa propre définition de ce que *bullshit* signifie, deux axes principaux se dégagent. D'une part, les enseignements *bullshit* sont généralement considérés comme peu exigeants, peu concrets, et « brassant de l'air », selon l'expression d'Oscar. Les étudiant-es reprochent à ces cours *bullshit* de ne s'appuyer que sur des *soft skills*³ et de ne pas permettre l'apprentissage de *hard skills*⁴, qui leur semblent pourtant plus importantes pour leur vie professionnelle future. D'autre part, la dimension *bullshit* concerne uniquement certaines matières, comme le marketing et les ressources humaines, perçues comme relevant d'évidences, à l'inverse de matières vues comme rigoureuses, voire mathématiques, comme la finance et la comptabilité. L'analyse de cette catégorisation dans une perspective de genre montre que les cours *bullshit* correspondent à des compétences considérées comme « féminines » et à des filières davantage choisies par les femmes que par les hommes.

Chacun-e au sein de l'école sait quels séminaires et quels cours appartiennent à la catégorie *bullshit*. Les critères principaux sont le manque d'applications concrètes et d'apprentissage technique. Les cours *bullshit* peuvent être appréciés des étudiant-es, comme le montrent les

¹ *Bullshit* : connerie(s), foutaise(s). Le terme est aussi péjoratif en anglais que la traduction française le laisse supposer.

² Une enquêtée, Romane, emploie également le terme « pipeau ».

³ L'expression « *soft skills* » renvoie à l'intelligence relationnelle, aux capacités de communication, aux aptitudes interpersonnelles, que l'on peut résumer en « savoir-être ».

⁴ L'expression « *hard skills* » désigne les compétences techniques, le « savoir-faire ».

entretiens et la consultation de la Base De Données (BDD), mais ils n'en restent pas moins dévalorisés dans la hiérarchie des cours et des filières enseignées à TopComm. Les cours qui font consensus comme n'étant pas *bullshit* sont les cours les plus techniques, les plus exigeants, et souvent ceux qui s'appuient sur des données chiffrées et des calculs mathématiques, comme la finance et la comptabilité. Les cours *bullshit* sont définis par opposition à ces cours, qui servent de référence, comme le dit Oscar :

Tu peux me donner des exemples ?

De cours ?

Oui, du *bullshit* et du pas *bullshit* ?

[...] Bah compta et finance ne sont pas des cours *bullshit*. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Quentin oppose naturellement le marketing, qualifié de *bullshit*, à la comptabilité, qui est « tout l'inverse du *bullshit* » :

En fait, le marketing, je dis : "On trouve ça *bullshit*", parce que c'est des grandes généralisations, parce que c'est... Y a aussi plein de choses qui sont tout simplement... On appelle aussi *bullshit* des évidences, je saurais même plus dire lesquelles [...]. Des trucs qu'ils nous expliquent mais qui semblent évidentes comme tout en marketing parce que, voilà, oui, si on augmente le prix, les gens vont peut-être vouloir moins acheter sauf si c'est luxueux et tout. Mais ça... Ça nous semble *bullshit* dans le sens où, c'est évident et on voit pas trop pourquoi on est là pour apprendre ça. Alors que par exemple, la compta, bah, sur le coup, c'est pas *bullshit*, c'est très clair, c'est tout nouveau, nous on connaissait pas. Y a des gens qui supportent pas, moi j'adorais, c'est tout l'inverse du *bullshit*, alors que c'est quand même très artificiel, la comptabilité, surtout bien « comptable comptable ».
[Quentin, 4A, ASC, ECE]

Bien qu'il reconnaisse la dimension construite et artificielle de la comptabilité, Quentin y trouve davantage d'intérêt et de légitimité qu'à l'enseignement du marketing, qui relève pour lui d'évidences. C'est aussi ce qui ressort de l'entretien avec Romane, qui se spécialise en finance pour éviter les cours *bullshit* et, au contraire, se sentir stimulée d'un point de vue intellectuel. Au moment d'expliquer son choix d'orientation, Romane oppose spontanément les cours de finance aux cours *bullshit* :

Moi je l'ai pris [la spécialisation finance] parce que je voulais ne pas avoir des cours entre guillemets que *bullshit*, [...] je voulais avoir des cours qui me *challengent* intellectuellement, et les cours de la spécialisation finance, pour moi, c'était parmi les plus, euh, en fait on faisait beaucoup, enfin on pouvait faire beaucoup de maths, c'est pas forcément la passion les m... loin s'en faut, c'est pas ma passion les mathématiques, mais ça permettait d'en refaire, et ça me permettait vraiment de reprendre un peu une position d'élève classique quoi, ouais à faire des maths, à faire une matière un peu, où j'aurais fait autre chose que, "Bon il faut que je rende un travail de groupe, y aura pas de partiel". Non,

la finance, c'était "Tu fais tes exercices, tu viens, tu rends tes devoirs sur table, à la fin c'est un partiel classique avec des exercices classiques où tu fais des maths, c'est des cours qu'il faut que t'apprennes, qu'il faut que tu travailles sinon tu valideras pas." J'voulais en fait avoir un peu, m'assurer d'avoir des cours un peu intenses comme ça, à côté d'autres cours où ça aurait été, 'fin j'ai pris deux trois cours de philo aussi que j'ai adorés, mais c'était plus, euh, bah des travaux de groupe à rendre, plus des débats, plus des choses comme ça, et j'voulais en fait une formation un peu scolaire à côté. [Romane, 5A, ASC, ECS]

Romane distingue les sujets intenses, en l'occurrence la finance, qui lui permettent de rester dans une position d'élève qui suit ses cours avec sérieux, prépare ses examens et passe des partiels, des cours qu'elle prend par pur plaisir intellectuel et qui n'ont pas d'objectif de professionnalisation. La finance n'est pas *bullshit* car elle nécessite de mobiliser et d'acquérir des compétences mathématiques et est associée à de fortes exigences, notamment en ce qui concerne les partiels. Le cours fondamental de finance est d'ailleurs le plus difficile des cours obligatoires du cursus Grande Ecole :

C'est difficile d'avoir 12 sur 20 [au cours fondamental de finance] ?

Je pense que le fonda de finance, c'est le cours que les gens ne valident pas, enfin c'est le cours le moins validé, 'fin le fonda le moins validé de l'école, mais, euh, 'fin avec un minimum de sérieux, sans trop se casser la tête, 'fin c'est pas, c'est franchement pas mission impossible. [Romane, 5A, ASC, ECS]

Mickaël, comme Romane, a choisi la finance pour sa technicité et son lien avec les mathématiques :

[En parlant du cours fondamental de finance :] C'était le cours qui m'avait le plus intéressé parce que le plus technique, et, je dirais, entre guillemets, le moins *bullshit*, parmi tout ce que j'ai eu. Et ça se rapprochait un peu plus de... bah, y avait cet aspect mathématiques qui rappelait un peu ce que j'avais vécu en prépa, et cet aspect aussi que c'était difficile, qu'en fait, c'était pas, y a plein de gens dans la classe qui galéraient, en fait, concrètement, sur cette matière. Et je me suis dit : "Ah bah, voilà, moi si j'y réussis bien, je pense que je peux continuer là-dedans, j'aurai moins de concurrence finalement, voilà, j'ai des avantages donc autant en profiter." Alors que sur une matière *bullshit*, bon voilà, finalement j'avais les mêmes notes que les autres parce que voilà, je sais même pas comment ils notaient, donc bon. [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

Un des aspects frappants de la vision de Mickaël est la notion de difficulté et d'avantage concurrentiel pour l'insertion professionnelle. La finance est valorisée par les étudiant-es car elle apparaît comme une matière exigeante, qui leur demande de faire des efforts et leur permet d'acquérir des compétences qu'ils jugent utiles et les positionnant au-dessus des autres. Une analyse des avis formulés sur les cours fondamentaux de finance et de comptabilité dans la BDD confirme le consensus formé pour ces deux cours. Sur les 934 avis formulés sur le cours

fondamental de comptabilité (en français et en anglais) depuis l'année académique 2012-2013, le terme *bullshit* apparaît trois fois, et il n'est utilisé négativement qu'une fois :

Fonda utile et pas *bullshit*. (2020-2021)

Cours assez intéressant, beaucoup moins *bullshit* que les autres fondas. (2016-2017)

Cours assez intéressant qui alterne des parties concrètes avec beaucoup d'exos et des parties plus "*bullshit*" de la législation comptable se basant sur les états comptables d'un groupe. (2014-2015)¹

Le constat est le même pour le cours fondamental de finance : sur les 950 avis formulés dans la BDD depuis l'année académique 2012-2013 pour les cours en français et en anglais, le terme *bullshit* apparaît deux fois, pour signaler que le cours de finance n'est pas un cours *bullshit*. Les enquêté-es n'ont pas mentionné le cours fondamental d'économie, mais la consultation de la BDD montre qu'il appartient aux cours qui ne sont pas *bullshit* (parmi 738 avis, 3 utilisent *bullshit* dans une description négative). Ainsi, les cours mobilisant des connaissances mathématiques ou faisant parler les chiffres sont considérés comme les plus riches en termes d'apprentissage et les plus utiles d'un point de vue de l'insertion professionnelle.

A l'inverse, les cours perçus comme ne mobilisant que des concepts et des *soft skills* sont vertement critiqués, comme le montrent les propos de Lucas :

Globalement, je suis assez content des professeurs et des cours. J'ai peut-être une critique à faire sur les, et c'est, je pense, la critique que beaucoup d'étudiants de TopComm ont dû te faire, c'est les cours *bullshit*. [...]

Ouais, j'entends souvent parler des cours *bullshit*, mais je veux bien que tu définisses ce que c'est pour toi un cours *bullshit*.

Un cours *bullshit*, c'est un cours qui est principalement orienté *soft skills*, mais qui raconte beaucoup de banalités ou de choses qui aujourd'hui, je pense, qui sont considérées comme acquises. [...] Ca me gêne un petit peu parce qu'il y a des cours où c'est beaucoup, je pense, de paraître, de, même si c'est important, parce que ça, dans les études [sur les entreprises et le management], beaucoup disent que les *soft skills* sont plus importantes que les *hard skills*, mais faut... mais bon, voilà, je trouve que des fois, retourner un petit peu sur des cours un peu plus tangibles. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Pour Lucas, trop d'importance est accordée aux cours *bullshit*, à TopComm, et de manière générale en école de commerce, au détriment d'une formation solide sur les compétences qu'il juge indispensables dans le monde professionnel, notamment en ce qui concerne les

¹ Extraits de la BDD consultée le 3 juillet 2021.

compétences relatives aux enjeux technologiques¹. Les cours *bullshit* apparaissent comme des cours relevant d'évidences ou de banalités, aux dires des étudiant-es, et davantage organisés autour de compétences « molles ». Bien que Lucas reconnaisse l'importance des *soft skills* dans l'extrait précédemment cité, il regrette de ne pas bénéficier d'enseignements plus « tangibles ».

Ces critiques sont au fondement de la qualification du cours « Individus et organisations » comme *bullshit*. Ce cours obligatoire relève du département « Management » et est classé dans la section « Psychologie et développement personnel ». Ses enseignements se situent à la croisée entre la gestion des ressources humaines et le management. Le cours a pour objectif « la compréhension et l'apprentissage du comportement organisationnel » ; le syllabus mentionne clairement la question du « savoir-être »². 40 avis sur les 386 laissés dans la BDD depuis l'année académique 2012-2013 pour le cours en français le décrivent comme *bullshit*, soit un peu plus de 10%. C'est aussi ce que décrit Lucas à qui il était demandé de donner des exemples de cours *bullshit* :

Y avait un cours, il s'appelait comment ? "Individus et organisations". C'est un cours où tu regardes des films et tu débats sur les comportements en entreprise. Chouette ! Chouette, c'est très bien, le professeur était excellent, mais... Je me demande si ça répond vraiment à la demande étudiante, voilà, c'est tout. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Le contraste est saisissant entre le sérieux avec lequel les cours de finance sont abordés et le côté récréatif de l'enseignement « Individus et organisations ». On peut légitimement se demander si la catégorie *bullshit* est née du manque de sérieux accordé à certains enseignements, ou si, à l'inverse, les enseignant-es, sachant que leurs cours sont considérés comme *bullshit* par les étudiant-es, cherchent à les rendre plus attractifs en les rendant plus distrayants. Il apparaît en effet que certain-es étudiant-es sont sincèrement intéressé-es par des cours tels que « Individus et organisations » mais déchantent en raison de la manière dont le cours est enseigné.

Qu'est-ce que tu mets dans les matières *bullshit* ?

Euh. Alors, pas mal de choses. Donc, on a un cours qui s'appelle "Individus et organisations". Et, en principe, en tout cas sur le syllabus, hyper intéressant. Donc ça parle justement de, comme son nom l'indique, de l'individu dans l'organisation, les rapports de force, les questions managériales, enfin voilà, le bien-être au travail, enfin ce genre de questions qui, en soi, sont intéressantes. Mais en tout cas la prof ne faisait que lire des

¹ Lucas reconnaît toutefois qu'il existe des cours de code électifs à TopComm.

² Informations issues du catalogue des cours de TopComm pour l'année académique 2020-2021 disponible en ligne, consulté le 3 juillet 2021.

slides, c'était inintéressant, elle donnait des théories qui sortaient de Wikipédia, enfin, voilà, y avait aucune plus-value, finalement, sur ce cours, donc je sais, là je sais que la prof, en fait, a pas aidé, en fait, à ce que ce soit moins *bullshit*, mais c'est mon vécu. [...] C'était un peu, voilà, du blabla concrètement. Et il y a d'autres cours, mais bon, voilà, je pense que c'était le cours le plus... le plus, 'fin voilà, qui représente bien ce côté *bullshit*. [Mickaël, 3A, ASC, ECS]

Même lorsque les étudiant-es sont intéressé-es par les sujets traités, le cours finit par être qualifié de *bullshit* en raison de la manière dont il est enseigné. Contrairement à certains cours qui font l'objet d'appréciations diverses de la part des étudiant-es, la dimension « non *bullshit* » des cours de comptabilité et de finance n'est jamais remise en question.

La hiérarchie des cours, avec l'emploi d'un terme très péjoratif, « *bullshit* », est une prolongation de la hiérarchie des enseignements dans le secondaire (mathématiques vs. sciences sociales et lettres) et correspond à la hiérarchie qui se retrouve ensuite en entreprise. Ainsi, le marketing, fonction peu prisée des hommes, fait partie des cours *bullshit*. A l'inverse, les matières mobilisant les chiffres et les mathématiques, orientations à prédominance masculine (Baudelot et Establet, 2001 ; Mosconi, 1999 ; Vouillot, 2007a), sont perçues comme sérieuses et n'ont rien de *bullshit*. Beaucoup d'enquêté-es confient que leur choix d'orientation est lié aux cours qu'elles-ils suivent à TopComm. Ainsi, la catégorisation des cours en *bullshit* contribue à la dévalorisation des compétences acquises dans ces filières : on peut faire l'hypothèse que cela se ressent ensuite en entreprise, dans la manière dont sont considérées et rémunérées les fonctions marketing et ressources humaines, qui sont davantage occupées par des femmes, ainsi cantonnées à des « postes périphériques à la décision et au pouvoir » (Laufer, 2005, p.33).

* * *

Les filières considérées comme « masculines » sont plus valorisées et plus valorisantes, en matière de prestige social et de rémunération. Cette hiérarchie apparaît dès l'école de commerce, avec la notion de cours « *bullshit* », terme extrêmement péjoratif qui désigne les matières s'appuyant sur des concepts plutôt que sur des outils considérés comme rationnels. La partie suivante s'intéresse à l'apprentissage, par les étudiant-es, de dispositions et de rôles sexués par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes (Lahire, 2001).

2. L'apprentissage de dispositions et de rôles sexués par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes

Cette partie s'intéresse à l'apprentissage, par les étudiant-es, de dispositions et de rôles sexués par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes (Lahire, 2001) à partir de situations « banales » : la découverte de l'école à travers les « films admissibles », les cours qui véhiculent des représentations du-de la manager-se et la perception du *leadership* selon qu'il est exercé par une femme ou un homme.

a. Les « films admissibles » : un premier contact qui contribue à produire du genre

Les « films admissibles » sont des vidéos de présentation de l'école destinées aux candidat-es dit-es « admissibles », c'est-à-dire les candidat-es qui ont réussi la première étape du concours, les épreuves écrites, et sont convoqué-es aux épreuves orales. Ces films sont des outils de promotion des écoles, destinés à convaincre les candidat-es admis-es de les rejoindre plutôt que de choisir une école concurrente. Ils sont créés par les étudiant-es, changent tous les ans et sont généralement diffusés sur les écrans de l'école pendant toute la période des épreuves orales. A TopComm, ils sont aussi projetés dans le grand amphithéâtre à un moment commun à l'ensemble des candidat-es et restent disponibles en libre accès sur la plateforme Youtube.

Quentin se souvient, quasiment trois ans plus tard, du contenu du « film admissibles » 2018. Il se rappelle notamment que le personnage principal était un homme, à qui il arrivait différentes histoires en première année. Romane, qui a passé les concours en 2016, évoque aussi le « film admissibles » avec enthousiasme :

Le « film admissibles », par exemple, de mon année, c'était filmé donc avec une caméra de pro et y avait trois élèves, deux filles et un garçon, et c'était pour montrer un peu tous les parcours qu'on pouvait faire à TopComm, que TopComm c'était génial, que... euh... on pouvait... on allait devenir absolument tout ce qu'on voulait devenir et c'était... bah j'me rappelle, les trois élèves étaient beaux, élégants, c'était filmé dans les parties les plus modernes du campus donc ça avait l'air génial, y avait de la musique avec du violon derrière, enfin c'était absolument... moi j'me rappelle de ce film, comme ça, enfin j'étais dans mon p'tit costume d'entretien, et là y a ça qui arrive, c'est "Oui, j'veux... j'veux faire ça absolument, c'est génial". [...] J'me rappelle, voir ce film, me dire "Waou, c'est extraordinaire, ces gens de TopComm, qui sont tous super élégants, intelligents, brillants, c'est génial." [Romane, 5A, ASC, ECS]

Le récit de Romane montre que le « film admissibles » a pour objectif de « faire rêver » les candidat-es qui sortent de classes préparatoires. Les normes sociales du campus sont clairement affichées : les étudiant-es filmé-es sont non seulement « intelligents » et « brillants » mais aussi

« beaux » et « élégants ». Les bâtiments, eux, sont « modernes ». Cette esthétique vise à donner l'image d'une école d'exception et s'adresse à des étudiant-es qui se reconnaissent dans les caractéristiques dépeintes par Romane : l'intelligence, l'élégance, la modernité.

Six films ont été visionnés, correspondant aux concours 2015 à 2020¹. Tous racontent l'histoire d'un-e ou plusieurs étudiant-es de TopComm, en mettant en avant les aspects académiques et professionnels, mais aussi associatifs et festifs de la vie dans l'Ecole. D'un point de vue du genre, le premier constat est une inégale représentation des femmes et des hommes dans les rôles principaux : parmi les huit² personnages principaux, cinq sont des hommes et trois des femmes. De plus, les activités et choix professionnels des étudiant-es diffèrent en fonction de leur sexe. Sur les huit personnages principaux, deux choisissent de faire de la finance, une femme (2019) et un homme (2016). Cependant, après avoir fait un premier stage en finance à New York, l'étudiante abandonne cette spécialisation pour s'orienter vers le secteur du luxe. En revanche, l'étudiant connaît une progression professionnelle fulgurante et devient directeur de la filiale française d'une start-up de la Silicon Valley spécialisée dans le bitcoin. Ce sont aussi les hommes qui, dans ces films, accèdent aux échanges universitaires les plus prestigieux : deux citent l'université américaine de Californie à Berkeley, tandis que les étudiantes évoquent le campus de TopComm en Asie ou un échange en Suède. En revanche, l'intérêt pour l'entrepreneuriat, domaine d'ordinaire considéré comme masculin, est partagé : deux étudiantes et un étudiant se lancent dans la création de leur start-up. Les stéréotypes de genre refont toutefois surface quand l'une des étudiantes affirme qu'elle était « peut-être plus intéressée par le produit que par la technique ».

La « drague » et les relations amoureuses sont présentes dans tous les films. Des exemples de situations et d'échanges sont résumés et partiellement retranscrits ci-dessous :

Film 2015 – Un étudiant lance au personnage principal pendant un travail de groupe pour un cours : « Les filles, elles aiment les sportifs, pas les artistes ! » A la suite de cette remarque, le personnage principal rejoint l'équipe de rugby de l'école.

Film 2016 – Un étudiant lance au personnage principal : « Lâche l'affaire avec cette meuf, t'as aucune chance de toute façon. Viens plutôt t'éclater avec nous ! »

Plus tard, lors d'une soirée, un étudiant approche ce même personnage :

Etudiant : « Toi aussi, tu galères un peu avec les meufs ? »

Personnage principal : « Non, c'est bon. »

¹ Le film de 2021 n'a pas été trouvé sur la plateforme Youtube.

² Le film de 2016 raconte trois histoires en parallèle et a donc trois personnages principaux.

Etudiant : « Tu voudrais pas qu'on aille à la *teufette* [une petite fête sur le campus] demain, genre tous les deux, je sais pas, on essaie de gérer un coup ? »

Personnage principal : Non, t'inquiète, je suis sur un coup, là. »

Le personnage principal crée finalement une application de rencontres entre étudiant-es dans laquelle il s'agit de faire se rencontrer ses ami-es en quête de relations amoureuses, ce qui lui fait dire au sujet des femmes : « Sur le plan des rencontres, il fallait les décoincer. Elles avaient besoin d'un petit coup de pouce, un truc pour les aider à franchir le cap. »

Plusieurs films mettent en scène des étudiants qui essaient, un peu désespérément, de trouver une petite amie. Ce n'est pas très flatteur pour les étudiants, mais cela participe surtout au processus de sexualisation des étudiantes, qui sont considérées comme des cibles. D'ailleurs, dans le film de 2020, elles ne valent pas mieux qu'une boisson chaude : les premières secondes du film montrent un étudiant qui choisit un café au distributeur de boissons, puis ce même étudiant qui fait défiler des photos de jeunes femmes sur son téléphone, comme dans une application de rencontres. La voix *off* commente : « Chaque jour, je fais des choix ».

Le film de 2018 rassemble plusieurs scènes qui font écho aux analyses faites jusqu'à présent dans le cadre de la recherche, avec un personnage secondaire masculin qui est peut-être pensé comme caricatural, mais qui illustre certains comportements rencontrés sur le campus :

En cours « Individus et organisations » – le personnage secondaire est assis à côté d'une amie.

Elle, s'adressant à lui : « Dis donc, c'est pas vraiment de l'"Individus et organisations", ça. »

Lui : « Je bosse la finance, je veux faire la filière et apparemment, les sélections à l'entrée sont hyper dures. »

Elle : « Enfin là, t'es surtout sur Facebook. »

Lui, avec un ton condescendant : « Bon, t'es gentille, Inspecteur Gadget, mais c'est pas parce que t'es en 2A que tu dois te prendre pour notre mère ».

Elle : ne répond rien mais est visiblement agacée.

Lui, au personnage principal à qui il propose de le rejoindre au BDE : « Viens avec moi. A nous TopComm avec toutes les filles, tout ça ! »

Elle : l'entend mais ne fait aucun commentaire.

Pendant le film, il apparaît que le personnage secondaire n'a pas fait sa part du travail de groupe pour le cours « Individus et organisations ». En revanche, il prépare et passe avec succès les sélections pour la filière « Finance » et obtient à la fois un échange universitaire prestigieux et un stage en banque d'affaires à New York.

A la fin du film, les mêmes protagonistes qu'au début.

Lui, en se moquant d'elle : « T'es vraiment sur tous les coups, Inspecteur Gadget ! »

Elle : visiblement agacée mais ne dit rien.

Qu'apprend-on en regardant ce film en tant que candidat-e ou étudiant-e à TopComm ? Tout d'abord, que certains cours valent mieux que d'autres : ne pas suivre le cours « Individus et

organisation » et faire de la finance à la place ne pose pas de problème. La scène renvoie à la hiérarchie entre cours « *bullshit* » et cours « *non bullshit* » vue dans la partie précédente. De la même manière, être sélectif et ne travailler que pour certains cours est payant, puisque tout réussit à cet étudiant en finance. On apprend également que faire partie du BDE, en tant qu'homme, est un atout pour faire des conquêtes amoureuses. Enfin, il apparaît aussi clairement qu'en tant qu'homme, on peut être désobligeant à l'égard des femmes sans que cela prêle à conséquence. Pour les femmes, en revanche, le film montre une étudiante dont le rôle consiste avant tout à soutenir et aider le personnage principal, et qui est par ailleurs moquée par le deuxième protagoniste à qui elle ne rétorque rien.

Les films admissibles, qui constitue l'un des premiers contacts des étudiant-es avec TopComm, contribuent donc à produire du genre, en « informant » les étudiant-es sur les hiérarchies au sein de l'école et les comportements attendus des hommes et des femmes. Qu'en est-il des représentations du-de la manager-se ?

b. Les représentations du-de la manager-se

S'interroger sur les représentations véhiculées sur les manager-ses invite à questionner à la fois la communication verbale, écrite et iconographique au sein de l'école. Il s'agit en effet d'identifier les modèles et les normes qui sont transmises aux étudiant-es « dans les manières de voir et de dire le monde » (Lahire, 2001, p.23).

La communication de l'école et au sein de l'école, qu'il s'agisse du site Internet, des cours ou des informations affichées dans l'école, utilise le masculin dit « générique » ou « neutre ». Or, « le masculin n'est pas plus neutre que le suffrage n'a été universel jusqu'en 1944 » (HCE, 2016, p.15). L'emploi d'un mot masculin pour désigner des hommes et des femmes active moins de représentations de femmes que l'emploi d'un terme épïcène ou englobant (HCE, 2016). La communication à TopComm permet donc davantage aux hommes qu'aux femmes de se projeter dans les professions et les carrières qui sont évoquées. Des exemples de l'enseignement « au masculin » relevés lors des cours observés sont présentés ci-dessous :

L'auditeur d'aujourd'hui, et bien plus encore, l'auditeur de demain, ce sera quelqu'un qui sera à l'aise avec l'informatique. [JT, Comptabilité I¹]

¹ Les quatre cours de comptabilité auxquels j'ai assisté étaient enseignés par des personnes différentes. Je les numérote donc de I à IV pour les distinguer.

Un directeur financier, un chef d'entreprise intelligent, il traite tous les sujets importants avant la clôture. [JT, Comptabilité I]

Vous pouvez parler un peu peut-être, chez nous, de la carrière d'un jeune diplômé qui veut rentrer chez nous. [...] De façon générale, si un jeune diplômé a envie demain d'aller dans cette direction, qu'est-ce qu'on peut lui offrir ? [JT, Comptabilité II]

Un avocat par exemple ne va pas s'habiller de la même façon qu'un *manager* qui travaille dans l'événementiel ou la communication. [JT, *Management*]

Dans les propos rapportés, les fonctions évoquées ne sont pas féminisées. Que ce soit pour des fonctions de direction ou pour des fonctions occupées par les diplômé-es de TopComm dès leur sortie de l'école, voire même durant leurs stages en ce qui concerne les auditeur-trices, le monde de l'entreprise semble peuplé uniquement d'hommes. Cette impression se confirme devant la sur-représentation des hommes dans les images utilisées par les enseignant-es pour illustrer leurs propos, comme en cours de « Systèmes d'information » :

Captures d'écran effectuées lors des visioconférences du cours « Systèmes d'information »

Managing geeks?



Inside ...



Dans la présentation utilisée, les images qui montraient des êtres humains ne contenaient que des hommes ou des attributs considérés comme masculins (le costume et la cravate). En cours de « *Management* », les images choisies par l'enseignante ne montrent pas exclusivement des hommes, mais ces derniers restent majoritaires dans les illustrations :

Captures d'écran effectuées lors des visioconférences du cours de « Management »

POURQUOI LES INDIVIDUS SE RASSEMBLENT-ILS EN GROUPE ?

- ✓ Sécurité
- ✓ Statut
- ✓ Estime de soi
- ✓ Appartenance
- ✓ Pouvoir
- ✓ Réalisation d'objectifs



LES CARACTÉRISTIQUES D'UN GROUPE



- ✓ Les rôles
- ✓ Les normes
- ✓ Le statut
- ✓ La fonction
- ✓ La taille
- ✓ La cohésion

LES NORMES

- ✓ Normes : Règles de conduite ou critères de comportement acceptables au sein d'un groupe et adoptés par tous ses membres.
- ✓ Catégories de normes :
 - ✓ Performance
 - ✓ Apparence
 - ✓ Interactions sociales
 - ✓ Attribution des ressources

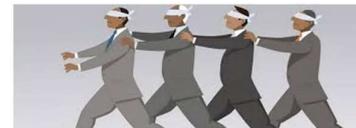


LES DANGERS DE LA PENSÉE DE GROUPE

- ✓ **Pensée de groupe** : Tendance des membres d'un groupe à dissimuler une opinion divergente ou minoritaire, voire à perdre tout sens critique (normes de conformité).
- ✓ **Déploiement de groupe** : Différence entre l'orientation d'une décision collective, plutôt conservatrice ou plutôt risquée, et celle des décisions prises individuellement par les membres du groupe.

Symptômes de la pensée de groupe:

- ✓ Le groupe neutralise toute résistance allant contre ses idées, en la rationalisant.
- ✓ Les membres font directement pression sur ceux qui émettent des doutes sur l'une des idées ou qui remettent en cause les arguments soutenus par la majorité.
- ✓ Les membres qui doutent ou ont des points de vue différents restent silencieux.
- ✓ Il règne une illusion d'unanimité.



Les images sont strictement illustratives et ne sont pas discutées pendant les cours : leur dimension genrée passe donc d'autant plus inaperçue. Les choix iconographiques des enseignant-es ne visent probablement pas à exclure volontairement les femmes, mais relèvent là aussi d'une logique de masculin « neutre », c'est-à-dire qui ne se voit pas car pensé comme universel. Or, tout comme le langage, les images transmettent des représentations et des normes que les étudiant-es intègrent durant leur scolarité : à travers ces images, l'entreprise apparaît comme un monde d'hommes dans lequel les femmes n'ont pas leur place.

Des rôles de sexe sont également véhiculés par les enseignant-es et les intervenant-es extérieur-es, soit par la féminisation de certains métiers uniquement (par exemple, le directeur et l'enseignante), soit par le recours à des exemples stéréotypés. En cours de comptabilité, l'intervenant qui enseigne ce jour-là, professionnel dans un cabinet d'audit international, fait une nette distinction entre la fonction de direction administrative et financière, évoquée au masculin uniquement, et la fonction de direction de l'environnement, pour laquelle le masculin et le féminin sont employés :

En pratique, nos interlocuteurs c'est bien le DAF [Directeur Administratif et Financier] d'un côté, et le directeur ou la directrice environnement de l'autre. [JT, Comptabilité III]

Le fait que l'intervenant ajoute le féminin pour la directrice environnement montre par contraste l'absence de féminisation de la fonction de direction financière, ce qui est cohérent

avec la ségrégation sexuée des métiers évoquée précédemment mais contribue aussi à la maintenir. Certain-es enseignant-es reproduisent également dans leurs discours la ségrégation verticale des emplois, en féminisant uniquement les fonctions d'exécution comme « assistante » et « secrétaire », comme le raconte Laure :

On avait une [étudiante de] deuxième année, là, qui nous disait qu'elle, ça la choquait beaucoup parce que t'avais un prof, en gros, en gestion financière ou un truc comme ça, qui disait tout le temps "le directeur financier", "le directeur du groupe", mais "l'assistante", "la secrétaire", tu vois, et il disait jamais "la directrice financière". [Laure, 4A, ASC, ECS]

L'exemple suivant provient du cours de « *Management* ». L'enseignante explique les différentes composantes d'un test de personnalité :

Je vous donne un exemple qui va vous permettre de mieux comprendre. Vous avez une directrice des ressources humaines, d'accord, qui est *feeling*, donc sentiment, et vous avez un directeur commercial qui est *theory*, d'accord, donc pensée. Le directeur commercial arrive, donc vient voir la directrice des relations humaines et lui dit : "Bah voilà, on a un individu qui a commis telle faute. Si on s'en tient à la loi etc. et à la jurisprudence etc., cet individu, en fonction de la faute qu'il a commise, doit donc avoir telle sanction, c'est comme ça, c'est la loi." Lui, il est *theory*, il est pensée, d'accord. Et il va prendre la décision donc d'appliquer une sanction à l'individu qui a commis une faute au regard de la logique, de la rationalité, c'est-à-dire de la loi en vigueur pour ce type d'agissement. La DRH, elle est *feeling*, et elle lui dit : "Oui, bien sûr, bien sûr, c'est tout à fait normal. En même temps, je connais l'individu. Il a des gros problèmes ces temps-ci, il est en train de divorcer, ses enfants sont malades, il a des problèmes personnels et psychologiques très importants, donc bah, on pourrait peut-être ne pas prendre une mesure aussi catégorique, et puis aménager plutôt les choses." [JT, *Management*]

Dans cet exemple, les stéréotypes sont multiples. Le directeur commercial est un homme tandis que la directrice des ressources humaines est une femme, ce qui renvoie à la ségrégation horizontale des fonctions dans les organisations. De plus, la femme est « sentiment » et l'homme « pensée », soit l'opposition entre la raison, du côté des hommes, et le cœur, du côté des femmes. Enfin, dans l'exercice de leurs fonctions, le directeur exerce de l'autorité et la directrice se montre compréhensive, reproduisant ainsi des qualités naturalisées comme « masculines » et « féminines ».

Le-la manager-se est généralement représenté-e au masculin et l'entreprise comme un monde d'hommes, sauf pour des fonctions particulièrement féminisées (les ressources humaines par exemple) ou faisant appel à des qualités socialement construites comme « féminines ». Est-ce à dire que le *leadership* est un genre masculin ? La partie suivante explore la perception du *leadership* lorsqu'il est exercé par les étudiantes et les étudiants.

c. Le leadership : un genre masculin ?¹

Les grandes écoles de commerce forment avant tout des manager-ses, c'est-à-dire des femmes et des hommes qui seront rapidement amené-es à occuper des postes à responsabilités dans les organisations de travail, et notamment à encadrer des équipes et mener des projets. Développer et exercer son *leadership* est au cœur des enseignements et des mises en situation à TopComm. L'un des cours obligatoires s'intitule « *Responsible Leadership* », littéralement « *leadership* responsable », et un cours électif est exclusivement consacré au *leadership*. Même le département « Langues et cultures » affirme former des « futurs *managers*, entrepreneurs et *leaders* »². Toutefois, il ressort des entretiens que les étudiants assument davantage le terme de *leader* pour se décrire eux-mêmes que les étudiantes.

Parmi les enquêté-es, les hommes utilisent spontanément le terme de *leader* pour définir leur rôle dans les groupes de travail, comme Quentin, qui affirme qu'il était « le *leader* du groupe en compta », Mickaël, qui dit qu'il « prendra le *lead* » s'il sent que le travail dans son équipe n'avance pas suffisamment, ou Oscar, qui se considère comme un « chef d'orchestre » et reconnaît qu'il « prend [souvent] le *lead* à un moment parce que ça ne va pas assez vite à [son] goût ». L'échange avec Lucas ci-dessous montre comment il se positionne en *leader* au sein d'un groupe de travail :

Pour la répartition du travail, comment est-ce que vous avez décidé ?

Alors, on essayait de faire en fonction des affinités de chacun. C'est d'abord, si quelqu'un a une partie qui lui plaît le plus, il se manifeste. Et ensuite, sinon, bon bah on essayait, d'une manière aléatoire... Si personne n'arrive à trancher, souvent je disais : "Bon bah, est-ce que ça va si toi tu prends ça et toi tu prends ça ? Ça vous va ? Hop." Allez, c'est tranché ! [...]

D'accord. Et du coup, à ce moment-là, c'était plutôt toi qui prenais le... ?

Le rôle de *leader* ? Oui.

Le rôle de *leader* du groupe ?

Ouais. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Lucas laisse d'abord les membres de l'équipe exprimer leurs préférences puis endosse le rôle du décideur. Il se considère comme le *leader* du groupe et n'hésite pas à l'affirmer. Les étudiantes, en revanche, dans des situations comparables de travaux de groupe pour lesquels

¹ Le titre de cette partie fait référence à un article de Juliette Rennes intitulé « Le prestige professionnel : un genre masculin ? » (Rennes, 2007).

² Catalogue des cours 2020-2021, p.202.

elles prennent la « direction des opérations », émettent des jugements plus mitigés sur leur rôle et tendent à nuancer leurs propos. Ainsi, Zoé se décrit comme le *leader* d'un groupe de travail, « à [sa] grande surprise », avant de remplacer le terme de *leader* par celui de « maman » :

En termes de répartition du travail, à ma grande surprise, je pense être le *leader* du groupe, parce que l'autre fille, pourtant qui est beaucoup plus carrée que moi et... beaucoup plus carrée et peut-être efficace que moi, elle a une association qui lui prend beaucoup de temps [...] donc c'est vrai que c'est moi qui me retrouve à faire un peu *leader*. Je sais même pas si *leader*, c'est un bon mot, plutôt la... la maman du groupe, à dire "qui fait quoi", distribuer les tâches, ça me déplaît pas non plus mais [...] j'aurais préféré un peu plus d'implication [des autres membres du groupe]. [Zoé, 1A, ASC, ECS]

Zoé remplace « *leader* », associé majoritairement à des qualités naturalisées comme « masculines » (Petit et Saint-Michel, 2016), par « maman », qui renvoie au fait de prendre soin des autres et est un rôle par définition féminin. Le recours à ce terme montre la difficulté que rencontre Zoé à revendiquer l'exercice du *leadership*. Nina aussi se défend d'être *leader* :

Y a toujours, dans tous les projets, y a toujours une personne qui est un peu *leader*, et les autres... enfin, c'est normal, je pense que, voilà. [...]

Et qui, du coup, qui a ce rôle de *leader* dans votre groupe ?

Alors là, c'est un peu moi. Il faut pas que tu crois que je fais toujours ça, c'est juste que, c'est le hasard et j'aime vraiment bien ce projet. Et y en a d'autres où je suis pas du tout *leader*. Mais voilà, là, c'est plus moi. [Nina, 2A, ASC, ECE]

Nina se montre réticente à reconnaître qu'elle tient le rôle de *leader* et insiste sur le fait qu'elle n'occupe pas systématiquement cette position dans les équipes. Elle fait référence à un autre groupe de travail dont elle vient de parler :

Mais donc, au final, c'était plutôt toi qui avais la position de *leader* dans le groupe ?

Ouais. Ouais. Si par *leader*, on dit "faire des relances", c'est un peu relou¹, c'est genre... il faut un peu d'insistance. Mais oui, oui, ... [Nina, 2A, ASC, ECS]

Dans ce cas, Nina accepte le terme « *leader* » mais minimise immédiatement le rôle et l'associe à quelque chose de négatif, qui consisterait uniquement à relancer les membres du groupe pour qu'elles-ils fassent leur part du travail. Olivia, au sujet d'un projet associatif qu'elle a monté de toutes pièces, se désigne comme « entre guillemets, cheffe de projet » :

Sur le plan associatif, j'ai monté un projet [...] Et donc j'ai monté une équipe et toute l'année, enfin toute l'année, non, non, un semestre à temps plein, on a travaillé dessus. Donc en fait j'étais, entre guillemets, cheffe de projet. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

¹ Relou = lourd en verlan.

Olivia raconte la dynamique des réunions d'équipe sur le projet en insistant sur le fait qu'elle veillait à ne pas faire preuve « d'autorité abusive » qui aurait pu être mal vécue par le groupe.

Comme c'est moi qui animais la réunion, j'avais un peu une autorité par rapport aux autres, liée aussi à la répartition des tâches et au fait que c'est moi qui avais une vue d'ensemble sur le projet, et qui l'avais monté, et qui le poussais. [...] Je me souviens que je devais modérer [les prises de parole], en fait : "Attends, untel, il a pas fini son idée. Laisse-le finir." Ou : "Et toi, t'en penses quoi parce que c'est toi qui vas être concerné ?" Ouais. Donc, voilà. [...] J'avais une personne [un étudiant] qui m'aidait beaucoup, dans la réunion, pour modérer la parole, enfin en tout cas, pour dire aux gens : "Taisez-vous." parce que moi j'étais concentrée sur tellement de choses à la fois que je pouvais pas leur dire en plus, 'fin, de par la position que j'avais d'autorité sur eux, c'était délicat, je pouvais pas leur dire : "Tais-toi !" parce qu'ils auraient pu mal le prendre ou le voir comme, je sais pas, une marque d'autorité un peu abusive. En tout cas, je faisais très attention à me mettre, 'fin, à essayer de me mettre sur un pied d'égalité avec eux, vis-à-vis d'eux, pour qu'on puisse, bah, discuter correctement et tout, et du coup, je sais qu'il y avait une personne qui n'hésitait pas à dire : "Tais-toi, toi ! Il parle." et voilà, ça m'aidait beaucoup. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Bien qu'étant à l'initiative du projet, Olivia n'ose pas faire taire les membres du groupe lorsque la conversation dérive. Elle commence par attribuer son comportement au fait qu'elle avait beaucoup d'autres choses en tête, mais reconnaît rapidement qu'elle ne souhaitait pas faire preuve de trop d'autorité de peur d'être perçue comme abusant de sa position. C'est finalement un homme qui endosse spontanément ce rôle dans les réunions.

La difficulté, pour les étudiantes, d'assumer pleinement le terme « *leader* », et la crainte de paraître autoritaire sont à mettre en lien avec les discours sur les femmes dirigeantes. Ainsi, Sylvain compare l'une de ses camarades à Margaret Thatcher¹ :

C'était au tout début, la première séance, donc la tutrice qui demande s'il y a quelqu'un qui veut y aller dans le groupe. Euh. Les gens... Danièle s'était déjà taillée une réputation de "je suis un peu *shark*² donc je veux que les choses se fassent bien et ça va être moi, enfin ça va être moi le, c'est moi qui dirige" et, le truc, c'est que ça faisait un peu quand même, ça faisait un peu trop cliché de femme, femme qui dirige, poigne de fer, un peu Margaret Thatcher, et nous, on était là : "Bon, de toute façon, sinon je peux le faire, hein." Je me suis proposé. Les autres ont fait : "Oui, oui." Ils avaient peut-être un peu peur de la poigne de fer de Thatcher, en tout cas. [...]

Et quand tu disais que Danièle, dès les premiers rendez-vous, était apparue comme Margaret Thatcher, tu peux me raconter ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

¹ Margaret Thatcher a été Première Ministre du Royaume-Uni de 1979 à 1990 et était surnommée la « Dame de fer » en raison, notamment, de la fermeté de ses positions politiques face aux mouvements sociaux.

² *Shark* : littéralement, requin. Sont désigné-es ainsi les étudiant-es particulièrement ambitieux-ses et prêt-es à tout pour arriver à leurs fins.

Hmm. [Réfléchit.] Le fait que dès les premiers rendez-vous, elle ait dit : "Bon, du coup, ce serait bien qu'on fasse comme ça." [Imite un ton autoritaire.] C'est-à-dire qu'elle s'était affirmée assez rapidement dans ce qu'il fallait faire, de même que Benjamin d'ailleurs. Mais pas sur le même plan, c'est-à-dire que, Benjamin disait : "Ouais, moi je vois bien ça." et Danièle était plutôt : "Ouais, ce serait vraiment bien qu'on fasse comme ça." [insiste sur "comme ça" en pointant un doigt], un peu plus autoritaire dans la manière de le dire. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Danièle et Benjamin cherchent d'emblée à impulser une direction au groupe. Ce comportement n'appelle pas de commentaire concernant Benjamin mais vaut à Danièle le surnom de « Margaret Thatcher » au motif que son ton serait plus affirmé. Pourtant, dans les propos rapportés par Sylvain, Danièle n'a pas imposé son point de vue de manière autoritaire mais a, comme Benjamin, exprimé son avis et suggéré des pistes de travail.

Même lorsque les femmes sont élues présidentes d'association, elles peuvent se voir reprocher leur « excès d'autorité » et leur « perte de sang-froid », comme le raconte Oscar :

Et tu la vois comment ta présidente [d'association] ? Si tu devais la décrire ?

Moi, je l'aime beaucoup. C'est l'une de mes meilleures amies de TopComm. [...] C'est une personne qui au début avait du mal à poser son autorité, [...] Elle en a trop fait pour la poser, [...] et encore, parfois, y a des excès d'autorité. [...]

Quand tu parlais d'excès d'autorité, c'est par rapport à qui ou par rapport à quoi ?

En fait, c'est que parfois elle perd un peu son sang-froid. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Dans le récit d'Oscar, la présidente de l'association se voit reprocher deux écueils : son « excès d'autorité » et son émotivité, qui se traduit par le fait qu'elle « perde son sang-froid ». Le premier fait écho aux situations rencontrées par les chirurgiennes dans leurs relations avec les infirmières (Zolesio, 2012a) ou par les femmes cadres lors des évaluations du potentiel à devenir dirigeante (Guillaume et Pochic, 2007) : un comportement valorisé chez les hommes (l'exercice de l'autorité) est au contraire reproché aux femmes. Le deuxième écueil renvoie au stéréotype de l'émotivité des femmes, par opposition au stéréotype de la rationalité masculine (Rennes, 2007), qui est une manière de justifier la ségrégation professionnelle sexuée.

Parmi les enquêtées, seule Alixia assume pleinement d'avoir « managé une équipe » dans le cadre associatif et d'avoir été *team leader*¹ dans un groupe de travail (elle était la seule de l'équipe à avoir demandé cette « fonction » au sein du groupe), qui était « une expérience managériale de folie ». Les éléments connus des contextes familiaux et scolaires des enquêtées

¹ *Team leader* : responsable d'équipe.

citées ne permettent pas de conclure sur les raisons à l'origine des différences de positionnement par rapport au *leadership*. En revanche, leurs projections professionnelles sont très différentes : Alixia a opté pour la finance de marché tandis que Nina se destine à l'entrepreneuriat social et Zoé s'oriente pour l'instant vers le marketing dans le secteur du luxe ou de la mode. Leurs choix reflètent sans doute leur capacité, ou non, à endosser des rôles socialement construits comme masculins (Boussard, 2016).

Bien qu'étudiantes et étudiants de TopComm soient formé-es au *management*, des différences de perception apparaissent dès les années d'école, à la fois dans la manière dont les femmes ont intériorisé les contraintes qui pèseront sur elles en tant que dirigeantes, et dont la manière dont les stéréotypes de sexe sont reproduits dans les jugements portés sur les femmes *leaders*.

* * *

Cette partie a mis en lumière plusieurs situations dans lesquelles les étudiant-es acquièrent des dispositions sexuées par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes. Cet apprentissage démarre même avant leur admission à TopComm à travers ce que transmettent les « films admissibles ». Les cours sont enseignés au « masculin neutre » et véhiculent des stéréotypes de genre. Enfin, les femmes qui dirigent font encore l'objet de perceptions et d'appréciations négatives (trop de « poigne », pas assez de sang-froid), ce qui peut expliquer la difficulté que certaines étudiantes ont à se qualifier de *leaders*.

La partie suivante se concentre sur l'apprentissage de rôles sexués par pratique directe, dans le cadre des responsabilités associatives et lors des travaux en groupe.

3. L'apprentissage de dispositions et de rôles sexués par pratique directe : les associations et les groupes de travail

Cette partie s'intéresse à l'apprentissage, par les étudiant-es, de dispositions et de rôles sexués par pratique directe (Lahire, 2001) à partir de situations fréquentes, voire incontournables : les projets associatifs et les groupes de travail. Si les responsabilités associatives sont partagées, la répartition des rôles au sein des groupes de travail révèlent des hommes plus souvent « passagers clandestins » et des femmes plus souvent « secrétaires ».

a. Des responsabilités associatives partagées

La composition des bureaux des associations dans les écoles de *management* fait partie des indicateurs suivis par la Conférence des Grandes Ecoles dans le baromètre Egalité femmes-

hommes depuis l'édition de 2019. Le tableau ci-dessous reproduit les données communiquées par TopComm à la CGE concernant le nombre et la proportion d'étudiantes par fonction associative en 2019 et en 2020.

Tableau V.3 : Nombre et pourcentage de femmes par fonction associative à TopComm en 2019 et en 2020

Fonction associative	2019		2020	
	Nombre de femmes	% de femmes 105 associations	Nombre de femmes	% de femmes 76 associations
Président-e	39	37%	37	49%
Vice-président-e	54	51%	44	58%
Secrétaire	50	48%	35	46%
Trésorier-ère	38	36%	29	38%

Se lit ainsi : En 2020, 37 étudiantes étaient présidentes d'associations, ce qui représentait 49% des 76 associations de TopComm.

Plusieurs facteurs limitent les possibilités d'analyse de ces chiffres. Tout d'abord, les membres des bureaux des associations changent tous les ans : il serait donc préférable de travailler sur une série plus longue, mais les chiffres n'ont pas pu être obtenus. De plus, il faudrait savoir combien de femmes sont membres des associations en première année, pour bien comprendre ce que représentent les chiffres ci-dessus en matière de possibilité pour les femmes à accéder aux bureaux. Enfin, compte-tenu de la « géopolitique des associations » sur le campus discutée au chapitre IV, il serait intéressant de savoir dans quelles associations les étudiantes sont membres des bureaux et à quels postes.

Ceci dit, il reste possible d'observer que les femmes représentent quasiment la moitié des président-es d'associations et plus de la moitié des vice-président-es en 2020. En revanche, elles sont minoritaires aux fonctions de trésorerie. Ce constat est cohérent avec les récits des enquêté-es. Sur les dix-huit bureaux d'associations mentionnés au fil des entretiens, de différentes associations et sur une période allant de 2016 à 2021, neuf sont ou étaient présidés par une étudiante, soit 50%. En revanche, seuls six bureaux sur dix-sept¹ ont ou ont eu une femme comme trésorière, soit 35%. Comme dans la sphère académique et professionnelle, les étudiantes sont minoritaires en finance.

Parmi les enquêté-es qui ont déjà passé plus d'un an à TopComm, seul-es trois sur treize ne sont pas ou n'ont pas été membres d'un bureau d'association. Kelly n'a participé à aucune association. Romane et Sylvain ont choisi de ne pas être membres du bureau de leur association,

¹ L'information est manquante pour un bureau.

Romane car elle était à l'étranger en deuxième année et Sylvain car il a préféré rejoindre une autre association à la fin de la première année. Parmi les autres enquêté-es, l'engagement comme membre de bureau est décrit comme très prenant et très enthousiasmant par tou-tes, sans distinction de sexe. Les enquêtées n'ont pas non plus raconté de situations dans lesquelles leur légitimité aurait été remise en question en raison de leur sexe. Enfin, les entretiens n'ont pas permis de saisir les dynamiques et la répartition des rôles au sein des bureaux, les réponses des enquêté-es restant en effet très vagues à ce sujet. Les enquêté-es sont généralement ami-es avec les membres de leur association, ce qui explique probablement leur refus de révéler trop de détails sur les fonctionnements des bureaux. Il serait intéressant d'observer le déroulement des réunions d'association pour répondre à cette question.

Le fonctionnement global de la vie associative, d'un point de vue de la répartition des responsabilités, semble toutefois avoir évolué vers davantage d'égalité par rapport à ce qu'en disait Gilles Lazuech (1999) à la fin des années 1990. Les étudiantes étaient alors moins engagées dans la vie associative de manière générale et occupaient principalement des fonctions d'exécution ou de représentation lorsqu'elles étaient membres d'un bureau. Les données recueillies lors de l'enquête ne permettent pas de se positionner par rapport à l'article de Dilip Subramanian et Jean-Baptiste Suquet (2016) sur les positions occupées au sein des associations les plus influentes et prestigieuses au sein de l'école. Les auteurs constatent que de 2007-2008 à 2013-2014, les hommes ont occupé 64% des postes de bureau dans les trois plus grosses associations de l'école étudiée ; les femmes n'ont par ailleurs obtenu que trois présidences sur les vingt et une de la période. Ces questions mériteraient d'être creusées en ce qui concerne TopComm en adoptant une approche quantitative.

La suite du chapitre analyse le fonctionnement des travaux de groupe du point de vue du genre à partir des récits des enquêté-es et des observations des cours.

b. L'apprentissage du travail en équipe dans le cadre des cours : les travaux de groupe

En école de commerce, « les matières, la pédagogie et les objectifs changent », notamment par rapport aux classes préparatoires, comme le souligne le directeur de la Grande Ecole sur le site Internet de TopComm. Le contenu des cours est organisé autour des outils de gestion de l'entreprise privée. Les cours magistraux sont limités et l'apprentissage à partir d'études de cas est privilégié pour favoriser « l'émergence d'un rapport pratique plutôt que théorique aux choses du management » (Abraham, 2007, p.52). Dans cette optique, les travaux de groupe sont

incontournables et très fréquents, comme le fait remarquer Nina, à qui il était demandé de raconter dans le détail une expérience de travail de groupe :

Euh. Compliqué parce que, alors là, pour la chaire, on a huit travaux de groupe de front en même temps, c'est vraiment... [Nina, 2A, ASC, ECE]

C'est aussi l'impression de Kelly, qui pourtant n'a pas fait une classe préparatoire mais est diplômée d'un *bachelor of science en management* d'une grande université anglosaxonne :

A TopComm, t'es amenée à travailler avec plein d'autres personnes, dans des situations de cours différentes. Moi j'ai vraiment travaillé sur... 'fin pratiquement dans tous les... tous mes cours à TopComm, j'ai dû avoir un travail de groupe. [Kelly, 3A, ASTI, BSc Management]

Pour Olivia, ces travaux de groupe prennent même une tournure « industrielle » dans le contexte du semestre qu'elle a passé sur un campus de TopComm à l'étranger :

On avait des projets à rendre tous les trois jours. [...] C'était un peu... c'était industriel, genre c'était l'industrie des cas qu'on rendait le plus vite possible. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Ainsi, les récits des étudiant-es montrent le caractère central des travaux de groupe dans le cursus Grande Ecole de TopComm, ce que confirment les observations. Sur les quatorze séances de cours observées, neuf ont inclus des travaux de groupe : toutes les séances de comptabilité et de marketing et la moitié des séances de systèmes d'information. Seuls les cours d'économie et de *management* n'ont pas donné lieu à des travaux de groupe en séance.

Avant d'analyser ce que les étudiant-es apprennent du point de vue du genre en travaillant ensemble, il est utile de décrire comment les travaux de groupe se déroulent en général. Kelly en explique le fonctionnement :

Plus ou moins, en général, en moyenne, ça se passe comme ça, on a un groupe *Messenger*¹ sur lequel on discute, on s'appelle, on se répartit le travail, chacun prend une question, on crée un Google *Slides*, chacun fait sa question sur la présentation, on vérifie plus ou moins que c'est fluide et homogène, et après, y a une personne qui se dévoue pour envoyer au prof le travail, et voilà. [Kelly, 3A, ASTI, BSc Management]

C'est aussi ce qui a pu être observé lors des cours : les étudiant-es utilisent beaucoup les outils collaboratifs de Google² pour créer le contenu qui est ensuite récupéré par l'un-e des membres du groupe et envoyé à l'enseignant-e. Certains travaux de groupe donnent lieu à une

¹ *Messenger* est l'outil de discussion instantanée de Facebook.

² Google *Drive* pour le stockage des documents, Google *Docs* pour le traitement de texte, Google *Sheets* pour les tableaux et Google *Slides* pour les présentations.

présentation orale. Beaucoup sont évalués et entrent dans la note obtenue par les étudiant-es pour le cours. Par exemple, en cours de systèmes d'information, la note du travail réalisé en groupe compte pour 40% de la note finale, les 60% restants étant répartis entre la note du partiel (40%) et la note de la participation en classe (20%). Comme dans le cadre professionnel, les membres des groupes se choisissent rarement, ce qui ajoute une difficulté :

Et vous vous étiez choisi-es dans ce groupe ?

Du tout. C'est très rare, hein, qu'on choisisse nos... les gens avec qui on travaille à TopComm. Ça m'est même jamais arrivé, je crois. Enfin, si, si, ça m'est arrivé quelquefois en groupes de langues. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Les enquêté-es soulignent souvent que le groupe a été constitué en amont par l'administration ou le corps enseignant de TopComm. C'est le cas pour les séminaires de première année et pour la majorité des cours fondamentaux¹. Les étudiant-es ont davantage la possibilité de choisir leurs groupes dans les cours électifs et les cours de langues. TopComm s'assure donc que tou-tes les étudiant-es sont amené-es à travailler dans des équipes qu'ils n'ont pas choisies à de nombreuses reprises au cours de leur formation, ce qui reproduit le contexte professionnel, comme le constate Lucas :

Globalement, bon, juste, d'abord pour faire dans les généralités, les groupes de travail, c'est sympa, ça permet un petit peu, bah voilà, de t'entraîner à la vie professionnelle, lorsque t'auras des rapports avec des collègues, bon, très bien, ok. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Interrogé-es sur leur expérience des travaux de groupe à TopComm, les enquêté-es sont rarement enthousiastes. Cela constitue pour elles-eux un changement radical dans la manière d'étudier. Habitué-es à travailler seul-e, en particulier pour celle-eux qui arrivent des classes préparatoires, l'adaptation au travail de groupe est souvent mal vécue. La principale difficulté identifiée par les enquêté-es est la différence qu'elles-ils constatent dans les niveaux d'investissement et d'implication des membres du groupe. Tou-tes sauf Paul (qui n'a pas encore suivi beaucoup de cours à TopComm au moment de l'entretien) ont vécu au moins une mauvaise expérience de travail en groupe pour cette raison.

Que tou-tes les membres d'un groupe soient impliqués dans le travail commun est d'autant plus difficile à obtenir que le désinvestissement scolaire au profit des activités extrascolaires est valorisé (Abraham, 2007). Oscar parle même de « concours » pour ne pas travailler :

¹ Parmi les cours observés, seul l'enseignant du cours de systèmes d'information laisse les étudiant-es constituer leurs groupes. Les groupes des cours de marketing et de comptabilité sont constitués de manière aléatoire.

Souvent y a des concours de qui va craquer le premier pour travailler. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Afficher du dédain pour les activités scolaires est une manière de s'intégrer dans la promotion, comme le souligne Olivia, qui décrit la « nonchalance » de certain-es étudiant-es :

Je connais des gens [...] qui font semblant d'être nonchalants pour être un peu mieux intégrés au groupe parce que c'est ce qui est le mieux vu à TopComm, en début de scolarité en tout cas, mais qui après derrière, vont travailler sérieusement, mais je trouve que c'est quand même rare. En général, les gens sont plutôt alignés avec la nonchalance qu'ils expriment pendant les réunions. [Olivia, 3A, ASC, A/L]

Dans tous les récits recueillis, les enquêté-es disent s'investir dans les travaux de groupe. On pourrait faire l'hypothèse qu'elles-ils ne souhaitent pas avouer en entretien qu'elles-ils ne travaillent pas, mais les récits détaillés des dynamiques de groupe laissent plutôt penser qu'elles-ils font partie des élèves qui continuent de travailler en école¹. Par ailleurs, femmes et hommes semblent avoir des expériences similaires. Toutefois, en analysant dans le détail le fonctionnement des groupes à partir des récits des étudiant-es et des observations des cours, il apparaît que les rôles endossés par les femmes et les hommes sont différents, les préparant ainsi à des dynamiques professionnelles distinctes.

c. Des hommes plus souvent « passagers clandestins »²

Les hommes sont plus souvent « passagers clandestins » au sein de leurs groupes de travail, c'est-à-dire qu'ils ne font rien, ou quasiment rien, dans le groupe. Les récits des expériences de groupe négatives ou déséquilibrées des enquêté-es ont été décomposés pour faire apparaître l'implication dans le travail des différent-es membres du groupe en fonction de leur sexe.

¹ Comme souligné dans la méthodologie, le corpus n'est pas représentatif de tou-tes les étudiant-es de TopComm.

² Je reprends l'expression d'une enquêtée, Nina, qui désigne par ce terme les membres d'un groupe de travail qui ne travaillent pas ou très peu.

Tableau V.4 : Groupes de travail comprenant un-e ou plusieurs membres non investi-es

Enquêté-e	Cours	Composition du groupe (dont enquêté-e)		Implication dans le travail			
				--	-	+	++
Aurore	Séminaire Saint-Cyr	Femmes	1		1		
		Hommes	3		2		1
Aurore	Séminaire 1A	Femmes	2		1		1
		Hommes	3	1	1	1	
Alixia	Conseil en stratégie	Femmes	4		1	2	1
		Hommes	1			1	
Alixia	Finance	Femmes	3	1			2
		Hommes	3	1	2		
Clément	Projet entrepreneurial	Femmes	2		2		
		Hommes	3			2	1
Kelly	Transition énergétique	Femmes	4				4
		Hommes	1		1		
Lucas	Marketing	Femmes	2		1	1	
		Hommes	3	2			1
Mickaël	Projet Conseil Entreprise	Femmes	2	1			1
		Hommes	3				3
Nélia	Marketing	Femmes	3			3	
		Hommes	2	2			
Nina	Contrôle de gestion	Femmes	1				1
		Hommes	2	1		1	
Olivia	Expérience projet	Femmes	3			3	
		Hommes	2	2			
Oscar	<i>Imagination Week</i>	Femmes	3			3	
		Hommes	3	1			2
Oscar	Systèmes d'information	Femmes	1				1
		Hommes	4	1	1		2
Quentin	Expérience projet	Femmes	3		1	2	
		Hommes	3	1	1		1
Sylvain	Expérience projet	Femmes	2		1		1
		Hommes	4	1		2	1
Sylvain	Comptabilité	Femmes	2		2		
		Hommes	2			2	
Zoé	Comptabilité	Femmes	1		1		
		Hommes	3		1	2	
Zoé	Séminaire 1A (1)	Femmes	2			2	
		Hommes	3		2	1	
Zoé	Séminaire 1A (2)	Femmes	3		1		2
		Hommes	2		2		
Zoé	Marketing	Femmes	2			1	1
		Hommes	3		2	1	
Total		Femmes	46	2	12	17	15
		Hommes	53	13	15	13	12

Se lit ainsi : Dans un cours sur la transition énergétique, Kelly a travaillé dans un groupe composé de quatre femmes, dont elle-même, et d'un homme. Les quatre femmes étaient très impliquées tandis que le seul homme du groupe ne contribuait pas beaucoup.

Sur les vingt expériences racontées, les hommes se répartissent de manière équilibrée entre les différents niveaux d'implication déclarés, tandis que les femmes font majoritairement partie des étudiant-es considéré-es comme impliqué-es : 70% des femmes mentionnées ont bien, voire beaucoup, travaillé. A l'inverse, seules deux femmes ont été décrites comme « ne faisant rien » tandis que treize hommes ont été considérés comme très peu, voire pas du tout, impliqués dans les projets.

L'attitude qui consiste à ne pas faire grand-chose dans les travaux de groupe est très peu préjudiciable aux personnes concernées car, dans la grande majorité des cas, tou-tes les membres du groupe reçoivent la même note. Seule Olivia a raconté avoir mis une très mauvaise note en *peer evaluation*¹ à deux étudiants dans un groupe de travail. Madame Marketing a d'ailleurs mis fin à la *peer evaluation* dans sa notation car elle a constaté son inefficacité, les étudiant-es faisant preuve d'une grande solidarité au sein des groupes. Les rendus écrits portent généralement les noms de tou-tes les membres du groupe, même celle-eux qui n'ont rien fait². De la même manière, les présentations orales sont assurées par l'ensemble des membres du groupe, même si certain-es n'ont pas travaillé :

Et là vous avez fait comment [pour la présentation orale] ?

Alors, j'ai fait l'introduction, aussi parce que ma partie était légèrement plus courte que celle de Benjamin et Danièle. Charles a fait la conclusion. Et Meriam et Nathanaël, on a essayé de les faire parler un peu. On a également complété de temps à autre ce qu'ils devaient dire. Euh. Pour que ça passe à peu près, mais on s'est quand même chacun répartis les tâches en fonction de nos parties. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Cette manière de répartir les tâches est récurrente : les étudiant-es qui se sont impliqué-es « donnent » une partie de leur travail à celle-eux qui n'ont rien fait de façon à pouvoir se présenter en tant que groupe devant la classe et l'enseignant-e. Par conséquent, certain-es étudiant-es peuvent très peu s'investir dans les travaux de groupe et obtenir quand même des notes correctes grâce au travail des autres membres. Ces étudiant-es sont souvent des hommes, qui semblent plus à l'aise que les femmes pour « trier » les cours dans lesquels ils s'impliquent et ceux dans lesquels ils ne font rien, comme le raconte Lucas :

¹ *Peer evaluation* : littéralement, évaluation par les pair-es. Il s'agit pour les étudiant-es de noter la contribution des autres membres du groupe au travail commun. La note est prise en compte dans la note obtenue pour le cours. La *peer evaluation* n'est pas systématique. Aucun-e autre étudiant-e n'en a parlé.

² Je partage à ce titre une anecdote tirée de mon travail d'observation. Dans l'un des cours de marketing auxquels j'ai assisté, l'étudiant chargé de nommer les membres du groupe dans le rendu écrit a machinalement inscrit mon nom dans le document bien que je n'aie évidemment pas participé à la résolution du cas. Il a tout simplement cité l'ensemble des personnes présentes en visioconférence, qu'elles se soient ou non impliquées.

Et toi, ton sentiment, c'est qu'il y a un certain nombre de gens qui trient ?

Clairement, mais clairement ! Bien sûr qu'il y a des gens qui trient. Mais même, je crois que, limite, c'est une grande partie qui le font [sic]. C'est, bah voilà, les gens qui veulent faire de la finance, bon bah le marketing, on y va à 10, on y va à 11, point barre quoi. C'est tout. [...] Karim [l'un des membres de son groupe de marketing qui n'a pas travaillé] veut faire de la finance, et par contre, très surpris qu'en finance, il était très bon, mais le reste, il se prenait des têtes. C'est un choix personnel. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Certains étudiant-es ne s'impliquent qu'à minima dans les matières qui leur semblent moins importantes ou moins utiles pour leur cursus, avec des conséquences limitées puisqu'il n'existe pas de classement de sortie à TopComm¹. Il est intéressant de retrouver dans l'exemple de Lucas la « hiérarchie » des cours évoquée précédemment, avec un élève très bon en finance qui dédaigne le marketing. Ce tri semble utilitariste, voire cynique, aux élèves sérieux-ses, et peut être relié à d'autres aspects de la personnalité, comme dans le cas de Dino, vu par Quentin :

Typiquement Dino, c'était pour moi le pire de tous, même d'ailleurs sur la personnalité, on s'accordait pas du tout, parce que c'était quelqu'un d'extrêmement pragmatique et utilitariste, c'est-à-dire que... Par exemple, il payait pas le métro, ça je me souviens très bien, c'est-à-dire qu'il avait pas de Passe Navigo², il sautait au-dessus des barrières et il disait : "L'amende, à long terme, c'est moins cher que le Passe Navigo." Et ça, c'est un truc qui, moi, me hérissait les poils [fait de grands gestes d'énervement en même temps], je supportais pas ce genre de comportements, enfin je trouve ça très... C'est pas mon truc quoi. Et il pensait, il faisait la même chose avec tous ses travaux de groupe : "C'est pas important. De toute manière, on validera. Il suffit de faire le minimum syndical et tout ira bien." [Quentin, 4A, ASC, ECE]

Pour Quentin, il s'agit d'un ensemble cohérent, qu'il finit par qualifier de « *shark* » (requin). Cette attitude le choque d'autant plus qu'il s'agit d'un projet à mener pour une entreprise, avec des interlocuteur-trices professionnel-les. Le parcours et les origines sociales de Dino ne sont pas connues, mais il a rejoint l'une des associations les plus sélectives et les plus prestigieuses de TopComm, orientée *business*, portant des valeurs considérées comme « masculines » et réputée ouvrir de belles perspectives professionnelles à la fois par les compétences acquises et le réseau constitué. Par ailleurs, Dino, comme d'autres « passagers clandestins », est capable d'improviser une présentation à peine travaillée. Ces qualités de communication sont

¹ Avoir de bonnes notes peut néanmoins être utile, voire nécessaire, pour rejoindre certaines spécialisations ou obtenir certains échanges universitaires. Toutefois, les processus de recrutement intègrent souvent des critères non scolaires comme la motivation et la cohérence du projet professionnel (Abraham, 2007), ou des évaluations décorrélées des cours de TopComm (par exemple, le GMAT, *Graduate Management Admission Test*, qui est un test standardisé en langue anglaise permettant de mesurer des compétences jugées importantes pour l'étude du management et souvent demandé pour étudier dans des universités partenaires de TopComm).

² Le Passe Navigo est la carte d'abonnement aux transports en commun en Ile-de-France.

généralement très bien vues en entreprise et permettent à ces étudiant-es et futur-es professionnel-les de faire illusion, même si les personnes qui travaillent directement avec elles-eux ont évidemment conscience de la supercherie. C'est ce que reproche Zoé à un étudiant de son groupe de travail en marketing, qui ne fait pas suffisamment preuve d'initiative à son goût, travaille peu mais « parle pour ne rien dire » :

Je pense qu'il est aussi un peu flemmard. Et ce que j'aime pas, enfin ce qui me dérange aussi, ce qui me dérange, c'est que comme c'est un beau parleur, parfois il va avoir tendance à parler pour ne rien dire, un peu, enfin... Je préfère quelqu'un qui travaille pas mais du coup qui dit *cash* qu'il a pas travaillé plutôt que quelqu'un qui a fait un petit truc de dix minutes et qui va broder autour, blablabla. [Zoé, 1A, ASC, ECS]

Zoé raconte ensuite une scène qui l'a particulièrement énervée :

On devait regarder un webinaire et on était deux, enfin les deux filles du groupe, on était que toutes les deux à se connecter, enfin à être connectées et à prendre des notes, et après, t'as donc ce gars-là, celui qui brode parfois à l'oral, qui s'est connecté à la toute fin en disant : "Oups, je suis arrivé à la fin." Autant pas se connecter ! Enfin, je préfère, ouais, quelqu'un qui est *cash* et qui dit : "Bah, désolé, j'ai pas fait le travail." plutôt que quelqu'un qui... qui fait genre [fait des grands gestes avec ses mains], mais bon. [Zoé, 1A, ASC, ECS]

Zoé préférerait quelqu'un d'honnête qui dirait qu'il n'a pas fait le travail, mais faire semblant est probablement plus utile dans une perspective professionnelle. De manière intéressante, cet étudiant fait partie de l'association de débats de TopComm, qui est elle aussi une association sélective, prestigieuse, et à dominante « masculine », du fait des événements qu'elle organise et des invité-es qu'elle reçoit (femmes et hommes politiques, chef-fes d'entreprises). Les situations décrites sont proches des situations d'entreprise, où il est parfois plus « rémunérateur » de bien communiquer que de bien travailler. Ainsi, certains hommes développent en école de commerce, dans le cadre des travaux de groupe, des compétences d'illusionnistes qui leur serviront par la suite dans le contexte professionnel. L'école de commerce est pour cela un formidable terrain de jeu et de perfectionnement car les travaux en groupe, véritable entraînement au travail en équipe, y sont très nombreux.

L'attitude nonchalante à l'égard du travail adoptée par certains étudiants est parfois accompagnée de sexisme flagrant, comme dans l'expérience vécue par Nélia :

On était en cours de marketing, on était trois filles et deux gars, et les deux garçons, 'fin déjà, y en a un qui débarque en retard, enfin bon, c'était trop chiant. On préparait un cas et on avait un temps limité. Donc le mec débarque en retard et l'autre faisait vraiment rien. Et donc son pote arrive, ils commencent à discuter entre eux, mais genre, tranquille, rien à voir, quelque chose qui n'avait pas du tout de rapport avec le cas, et ils commençaient à parler de, qu'est-ce que c'était, ça m'avait vraiment choquée, [...] je crois qu'ils se

montraient des chaussures entre eux, genre sur Internet, en mode : "Tiens, regarde, je vais acheter ça comme chaussures et tout." Et l'autre lui disait : "Ouais, tu vas trop "pécho" avec ça." Enfin, bref, voilà, ils étaient en train de parler de ce genre de trucs. Moi, j'étais en mode : "Ok, ça vous dérange pas là, tranquille." Mais j'ai pas osé le dire en fait, donc on fait le travail et tout, et au bout d'un moment, un des mecs : "Ah mais merci les filles, merci. Vous voulez des Kinder ? Vous voulez une barre de céréales, du chocolat pour vous remercier, et tout ?" Mais c'était ironique, c'était pas en mode "Il allait nous acheter du chocolat", 'fin c'était genre, je sais pas, j'ai l'impression d'être un chien quoi, en mode récompense pour le chien, mais c'était pas respectueux comme attitude, c'était pas en mode "reconnaissant de notre travail", c'était en mode, je sais pas, je l'ai ressenti un peu, c'était votre travail et nous on s'en fout quoi. Je l'ai trouvée vraiment horrible cette séance. [Nélia, 3A, ASC, A/L]

Nélia est confrontée à l'attitude condescendante des deux étudiants de l'équipe à l'égard des étudiantes : non seulement ces dernières font la totalité du travail attendu, mais les étudiants se montre insultants à leur égard. Le fait de dire « tu vas trop "pécho" » ouvertement devant elles est sexiste, il s'agit de renvoyer les femmes à leur statut de « proie » pour les hommes hétérosexuels. Se moquer ensuite des étudiantes en faisant mine de leur proposer une « récompense » pour le travail effectué est clairement les rabaisser au rang de subalternes. Interrogée sur la réaction des autres femmes du groupe, Nélia répond :

Elles trouvaient ça complètement normal. C'était vraiment normalisé que les mecs fassent rien, qu'en plus ils se comportent un peu de manière irrespectueuse, et puis, elles étaient en mode : "Non mais t'inquiète, c'est bon, on fait le taff¹." [Nélia, 3A, ASC, A/L]

Nélia est la seule membre du groupe choquée par l'attitude des étudiants. Les autres étudiantes s'en accommodent et se concentrent sur le devoir à effectuer. L'absence de réaction de la part des étudiantes conforte sûrement les étudiants dans leur attitude nonchalante et irrespectueuse. Nélia précise d'ailleurs qu'il est « normalisé », c'est-à-dire habituel, banal, que les hommes ne travaillent pas et se comportent de manière irrespectueuse à l'égard des femmes, preuve que la situation décrite n'est pas une exception à TopComm.

Il ne s'agit toutefois pas de laisser entendre que toutes les femmes s'impliquent dans leurs groupes de travail : en effet, l'analyse des entretiens montrent que 26% des femmes et 28% des hommes ont une implication inférieure à ce qui est attendu comme niveau d'investissement par les autres membres du groupe. En revanche, il apparaît dans les récits des enquêté-es que les femmes cherchent davantage à « sauver la face » lorsqu'elles ne sont pas impliquées, en veillant à rendre des documents présentés avec soin, même si leur contenu n'est pas bon.

¹ Taff : travail.

Les filles, quand elles foutent rien, elles trouvent une manière quand même de donner quelque chose qui, par magie, est présentable. Les garçons, quand ils foutent rien, ils foutent rien, c'est vraiment, ça rend un torchon immonde et tout est à jeter.

Et qu'est-ce que t'entends par "par magie" ?

[Rires] Bah, par artifice, en soignant un peu plus le *power point*, en soignant un peu plus la présentation, voilà, ça passe mieux, même si le contenu reste pauvre. [Lucas, 2A, AST, M1 Finance]

Les femmes étant socialisées à être sérieuses, soigneuses et attentives aux détails (Duru-Bellat, 2014 ; Primon et Frickey, 2002), elles cherchent à faire illusion, tandis que les hommes, d'après Lucas, ont « moins honte » de rendre un travail de mauvaise qualité. Il qualifie cette attitude des femmes de « pudeur », ce qui apparaît comme un véritable stéréotype de genre. Cela rejoint un autre constat, à savoir que les femmes qui travaillent peu semblent bénéficier de davantage de compréhension de la part de certain-es enquêté-es, qui vont même parfois jusqu'à leur trouver des excuses, comme Sylvain lorsqu'il parle de son groupe d'expérience projet :

Et y avait aussi le travail de Meriam qui était rarement bien effectué, c'est-à-dire que Meriam cherchait à garder bonne figure, donc elle remaniait vite fait quelque chose qu'elle avait trouvé sur Internet mais qu'on pouvait trouver assez facilement si on cherchait nous-mêmes, et donc, on voyait assez rapidement qu'elle n'avait pas fait grand-chose. [...] Je pense que Meriam, elle avait un peu du mal à se sentir bien toujours à TopComm, elle venait de sa prépa au Maroc, et je sais pas si elle se sentait très bien [en région parisienne]. [...] C'était surtout ça l'impression que j'avais, c'était quelqu'un de bien, qui avait juste une sorte de déprime un peu tout le temps, qui gardait le sourire mais on voyait bien que derrière ça suivait pas forcément. [Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Alors que Sylvain est très critique à l'égard d'un autre étudiant du groupe, Nathanaël, à qui il reproche de ne rien faire, il se montre compréhensif vis-à-vis de Meriam et invoque son déracinement pour expliquer son comportement. On peut faire l'hypothèse que des caractéristiques de genre et de classe jouent en faveur de Meriam, qui est une femme d'origine marocaine, et en défaveur de Nathanaël, qui est un homme appartenant à une association ayant la réputation d'accueillir des « fils à papa ». Sylvain excuse aussi deux étudiantes de son groupe de comptabilité qui « ne comprenaient pas trop » mais « cherchaient à faire le travail » :

On était quatre dans notre groupe de compta, on était globalement deux [des hommes] à plutôt bien suivre et à bien comprendre ce qui se passait, en tout cas ce qui nous était demandé. [...] Les deux autres [des femmes], en fait, ne lisaient pas globalement les slides avant le cours, alors qu'on était dans un processus de *reverse learning*¹[...] Elles

¹ *Reverse learning* : équivalent de la « classe inversée ». Les étudiant-es reçoivent le support de cours en amont de la séance et doivent en avoir pris connaissance avant la classe.

cherchaient à faire le travail, elles étaient assez... Elles cherchaient à être impliquées. Comme on n'avait pas de réticences à travailler les uns avec les autres, bon bah, on cherchait à s'entraider, et elles étaient là : "Ouais, je suis désolée, j'aide pas beaucoup." On était là : "Bah, c'est pas grave, écoute, on n'apprend pas tous à la même vitesse, y a pas de problème avec ça." Tant qu'en fait, tant qu'on réussissait à avancer tous ensemble, et tant qu'elles comprenaient globalement euh ce qu'elles faisaient... ce qu'on était en train de faire tous les quatre, euh, ça leur allait, ça leur convenait, ça nous convenait aussi.

D'accord. Parce qu'en fait... Ma question, c'était : est-ce qu'elles étaient volontairement... ?

Pas très impliquées de pas avoir lu les slides avant ?

Oui, par exemple, ouais.

Oui. C'est parce que le cours en lui-même les intéressait pas trop. Le cours de comptabilité.

Donc c'était un manque d'intérêt pour le cours mais pour autant elles participaient quand même aux réunions de travail et essayaient quand même de contribuer ?

Tout à fait. Elles mettaient pas de mauvaise volonté parce qu'elles n'aimaient pas le cours.
[Sylvain, 3A, ASC, B/L]

Cet échange est intéressant car il révèle à la fois la manière dont les femmes se montrent impliquées alors qu'elles ne le sont pas réellement puisqu'elles ne lisent pas les cours avant la séance, et la manière dont Sylvain excuse ce manque de travail. Cette façon de procéder, en se mettant en position d'incapacité à contribuer pour des raisons de compétences, a aussi été observée lors d'un cours de comptabilité. Dans un groupe constitué de deux hommes et une femme, cette dernière a répété à plusieurs reprises « je suis complètement *clueless*¹ » et n'a pas contribué à la résolution du cas. En revanche, dès le début de la session, elle s'est proposée pour envoyer le document final à l'enseignante, prouvant ainsi, si l'on peut dire, son sérieux. Ainsi, les femmes invoquent leur incapacité à contribuer, notamment dans les cours associés à des compétences « masculines » (en comptabilité par exemple), ce qui leur permet de se débarrasser du gros de la charge de travail sans être stigmatisées pour leur manque d'implication. Elles bénéficient sans doute de stéréotypes de genre par rapport aux matières considérées comme davantage « scientifiques », donc « masculines ».

En conclusion, les hommes semblent avoir moins d'états d'âme que les femmes à ne prendre et faire que ce qui leur est utile. Ils sont capables, contrairement aux femmes, d'être totalement absents des réunions de travail et de ne pas contribuer du tout aux échanges. Certains, particulièrement doués et à l'aise à l'oral, parviennent même à faire illusion face à des gens

¹ *Clueless* : littéralement, sans idée. *To be clueless* : ne rien comprendre.

extérieurs au groupe. Les femmes, en revanche, même lorsqu'elles sont peu impliquées, restent présentes et cherchent à contribuer au travail commun, même de manière marginale. Cette différence d'attitude provient certainement des socialisations antérieures à l'école de commerce, par rapport notamment à la relation avec le travail scolaire, mais est développée et accentuée par le fonctionnement des études en école de commerce. Elle se retrouvera ensuite en entreprise, où les hommes, davantage que les femmes, seront capables de « faire le tri » et de ne se consacrer qu'à des tâches utiles pour leur carrière, tandis que les femmes continueront à être de « bonnes élèves » et à passer du temps sur des projets indispensables au bon fonctionnement de l'entreprise mais peu visibles ou peu pertinents pour leur propre progression de carrière (Lapeyre, 2019 ; Marry et al., 2017).

d. Des rôles de « secrétariat » souvent endossés par les femmes

Si certain-es étudiant-es, en particulier les hommes, apprennent à faire illusion dans le cadre des travaux de groupe, les femmes, elles, semblent y acquérir des dispositions au « secrétariat ». Elles sont en effet bien plus souvent que les hommes en charge des tâches indispensables mais chronophages et peu valorisées, à savoir l'harmonisation, la mise en forme et la relecture des documents ainsi que la liaison avec l'enseignant-e. Les femmes sont aussi souvent les initiatrices du travail et les garantes de l'organisation du groupe, notamment pour la gestion du temps et le suivi de celle-eux qui ne travaillent pas. Parmi les enquêté-es, beaucoup, femmes et hommes, disent avoir fait ce travail, mais une analyse plus fine des dynamiques décrites, couplée avec l'analyse des observations, montre que les femmes restent majoritairement affectées à ces tâches.

Tableau V.5 : Répartition des tâches dans les groupes de travail mixtes¹ à partir de la description des enquêté-es en entretien – Détail

¹ Les rares groupes de travail non mixtes dont il a été question lors des entretiens n'ont pas été comptabilisés.

Enquêtée	Cours	Composition du groupe (sexe majoritaire)	Harmonisation et relecture des documents	Envoi des documents à l'enseignant-e	Organisation du travail du groupe
Aurore	Séminaire 1A (1)	H	F	F	F
Aurore	Séminaire 1A (2)	F	F	F	H
Alixia	Conseil en stratégie	F	F	F	F
Alixia	Finance	Parité	F	F	F
Clément	Systèmes d'information	Parité	H	F	F
Clément	Projet entrepreneurial	H	H	H	H
Kelly	Chaire	F	Partagé	Partagé	Partagé
Kelly	Transition énergétique	F	F	F	F
Lucas	Marketing	H	Partagé	Partagé	H
Lucas	Management	H	Partagé	Partagé	Partagé
Mickaël	Projet Conseil Entreprise	H	H	H	H
Mickaël	Partenariat Carrefour-Danone	F	Partagé	Partagé	Partagé
Nina	Contrôle de gestion	H	F	F	F
Olivia	Expérience projet	F	F	F	F
Oscar	Imagination Week	Parité	Partagé	Partagé	H
Oscar	Systèmes d'information	H	H	H	H
Oscar	Marketing	H	Partagé	Partagé	Partagé
Nélia	Marketing	F	F	F	F
Paul	Marketing	F	Partagé	Partagé	Partagé
Quentin	Expérience projet	Parité	H	H	H
Quentin	Base de données	Parité	Partagé	Partagé	Partagé
Sylvain	Comptabilité	Parité	H	H	H
Sylvain	Expérience projet	H	Partagé	H	F
Sylvain	Macroéconomie	F	Partagé	F	Partagé
Zoé	Séminaire 1A (1)	H	Partagé	Partagé	Partagé
Zoé	Séminaire 1A (2)	F	F	F	F
Zoé	Séminaire 1A (3)	Parité	Partagé	Partagé	Partagé
Zoé	Comptabilité	H	H	H	H
Zoé	Marketing	H	F	F	F

Se lit ainsi : Dans le groupe de Zoé en marketing, le nombre d'hommes étaient supérieur au nombre de femmes. L'harmonisation, la relecture et l'envoi des documents, ainsi que l'organisation du travail du groupe, ont été effectués par une femme.

Tableau V.6 : Répartition des tâches dans les groupes de travail mixtes à partir de la description des enquêté-es en entretien - Synthèse

Composition du groupe	Nombre de groupes	Responsabilité des tâches	Harmonisation et relecture des documents	Envoi des documents à l'enseignant-e	Organisation du travail du groupe
Femmes majoritaires	10	F	6	7	5
		H	0	0	1
		Partagé	4	3	4
Hommes majoritaires	12	F	3	3	4
		H	4	5	5
		Partagé	5	4	3
Parité	7	F	1	2	2
		H	3	2	3
		Partagé	3	3	2

Se lit ainsi : Les femmes étaient majoritaires dans dix groupes de travail. Le travail a été organisé par une femme dans cinq de ces dix groupes et par un homme dans un de ces dix groupes. Dans les quatre autres groupes, la responsabilité de l'organisation du travail du groupe a été partagée entre les femmes et les hommes.

Les responsabilités d'harmonisation, de relecture et d'envoi des documents vont souvent de pair avec l'organisation générale du travail du groupe. Toutefois, il apparaît dans trois cas sur les vingt-neuf décomposés que c'est un homme qui a pris en charge l'organisation tout en réussissant à ne pas être le seul à s'occuper de l'harmonisation, de la relecture et de l'envoi des documents (voir tableau V.5, lignes orange). A l'inverse, lorsque les femmes ont en charge l'organisation générale, elles se chargent aussi du travail sur les documents, sauf dans le cas du groupe de Sylvain en « Expérience projet » car les membres du groupe ne souhaitaient pas que la femme la plus « active » du groupe se charge de l'envoi des documents¹ (voir tableau V.5, ligne verte). Par ailleurs, lorsqu'un ou plusieurs hommes prennent en charge les tâches de finalisation et l'organisation générale, ils sont à parité ou en surnombre dans le groupe (sauf dans un cas pour la prise en charge de l'organisation du travail du groupe). En revanche, il arrive que les femmes endossent ces tâches alors qu'elles sont numériquement minoritaires dans le groupe, comme le montre le tableau de synthèse (voir tableau V.6, ligne surlignée en gris).

L'analyse de la répartition des tâches au sein des groupes observés durant les cours aboutit aux mêmes conclusions.

¹ Ce point a fait l'objet d'une analyse dans la partie V.2.c car il relève de la perception des femmes *leaders*.

Tableau V.7 : Répartition des tâches dans les groupes de travail observés pendant les cours

Cours	Composition du groupe (sexe majoritaire)	Création du document partagé	Rédaction du document partagé	Envoi du document à l'enseignant-e	Organisation du travail du groupe
Marketing (1)	H	F	F	F	F
Comptabilité (1)	Parité	F	F	F	Partagé
Comptabilité (2)	F	F	F	F	Partagé
Systèmes d'information (1)	F	-	-	-	F
Systèmes d'information (2)	H	H	Partagé	F	Partagé
Systèmes d'information (3)	H	H	Partagé	H	Partagé
Comptabilité (3)	H	H	H	H	Partagé
Marketing (2)	H	Partagé	Partagé	F	Partagé
Comptabilité (4)	H	H	H	H	H

Se lit ainsi : Dans le premier groupe observé en marketing, le nombre d'hommes étaient supérieur au nombre de femmes. La création, la rédaction et l'envoi du document de travail « partagé » (c'est-à-dire créé dans un outil de travail collaboratif en ligne) ont été effectuées par une femme. L'organisation du travail du groupe (c'est-à-dire le rappel des consignes, le suivi du temps écoulé, etc.) était prise en charge par une femme.

Sur les neuf groupes observés, six étaient constitués en majorité d'hommes, deux en majorité de femmes, et un comprenait autant de femmes que d'hommes. Pourtant, dans cinq des neuf groupes, c'est une femme qui a envoyé le document à l'enseignant-e à la fin de la séance. Comme pour les enquêté-es, il est arrivé qu'une femme se charge de l'ensemble des tâches alors que son groupe était composé en majorité d'hommes ; l'inverse n'est pas vrai.

Il ressort de l'analyse des expériences des enquêté-es et de l'observation des cours que les femmes assument plus souvent que les hommes des rôles qui peuvent être qualifiés de « secrétariat » ou « d'assistantat » pour le groupe. La prise en charge de ces travaux n'est pas vue comme un atout, bien au contraire. Les étudiant-es qui ont à les assumer au sein des groupes les considèrent comme une contrainte, souvent attribuée au fait qu'elles-ils sont plus exigeant-es que leurs camarades et qu'elles-ils se retrouvent donc à faire ce travail pour satisfaire ce besoin. C'est ce que dit Nina au sujet de son groupe de travail en contrôle de gestion, composé d'elle-même, d'un étudiant qui travaille et d'un « passager clandestin » :

Et du coup, qui est-ce qui centralisait le travail, ou en tout cas, faisait tout ce qui est relecture, harmonisation... ?

C'est beaucoup moi. Mais j'ai un peu tendance de façon générale à vouloir que ce soit bien fait, bien carré, etc. C'est pas forcément une qualité d'ailleurs, mais... [rires] mais... ouais, ouais, c'était pas mal moi. [Nina, 2A, ASC, ECE]

Oscar fait le même constat : il est conscient qu'il prend beaucoup de choses à sa charge car les étudiant-es avec qui il est amené à travailler ne vont pas assez vite ou ne sont pas suffisamment organisé-es à son goût.

Après, le truc, 'fin le problème, c'est que je prends beaucoup de travail à ma charge, et ça, c'est pas sain dans un groupe. Mais je, même si j'essaie de faire des efforts, je me retrouve souvent dans une impasse à ce niveau-là, c'est-à-dire que comme les gens ne veulent pas donner l'impulsion, ou parfois même continuer l'impulsion, bah je me retrouve quand même à devoir le faire parce que je ne veux pas avoir raté le travail parce que le groupe n'a pas voulu s'y mettre. [...] Après, parfois, je repasse quand même derrière, mais ça, c'est mon travers à moi. [...] J'étais un peu le calendrier vivant, c'est-à-dire que si moi, j'oubliais qu'on avait *meeting*¹, personne ne venait. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Oscar se désigne comme le « calendrier vivant » du groupe, celui qui est responsable de rappeler aux autres les rendez-vous auxquels elles-ils doivent participer. Comme pour Nina, ce sont son exigence et son goût pour le travail bien fait qui le poussent à jouer ce rôle.

Les femmes sont souvent à l'origine du lancement du travail et se portent volontaires pour créer les documents et les remplir. En effet, tou-tes les étudiant-es ne mettent pas par écrit leurs idées, même lorsqu'elles-ils contribuent au travail du groupe, comme le souligne Oscar :

Ça aussi, c'est quelque chose d'important, c'est que, parfois, les gens veulent donner des idées, dans les groupes, mais ils ne les écrivent pas, et ils comptent sur une autre personne, la personne la plus active, pour les écrire, pour les retranscrire. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Il arrive d'ailleurs à Oscar de ne pas être lui-même totalement assidu sur la création des documents, comme il le raconte au sujet d'une de ses équipes :

Bah du coup, l'AST, par exemple, remplissait souvent, parce qu'on avait à chaque fois à la fin de la séance, un mini compte-rendu à faire, elle remplissait souvent le compte-rendu pour décrire ce qu'on avait fait, parce qu'on oubliait souvent de le faire, enfin moi en tout cas, j'oubliais, et du coup, elle, elle le faisait. Elle faisait un peu un résumé de ce qui s'était passé dans la séance. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

Oscar peut se permettre d'oublier de faire les résumés car l'une des étudiantes s'en occupe.

Des situations semblables ont été observées pendant les cours. Alix, Etienne et Hippolyte travaillent ensemble sur un cas de marketing. Il n'y a pas de répartition explicite des tâches au démarrage mais c'est Alix qui lance le travail, donne le rythme au groupe et rédige la majeure

¹ *Meeting* : réunion.

partie de la présentation. A plusieurs reprises, Etienne et Hippolyte lui donnent des consignes pour la rédaction :

Etienne [dictant] : « Aujourd'hui, et là, tu mets début. »

Alix : « Ok, ça marche. Je vais mettre "principal levier 2013". »

Un peu plus tard :

Hippolyte : « Réseaux sociaux, virgule, feedback. »

Alix : « Ouais, ouais, ou carrément, feedback, avis. » Hippolyte approuve.

Dernier échange :

Alix : « Ok. Bon. On a à peu près tout. »

Hippolyte : « Ouais, j'pense que là, t'es pas mal. »

Etienne : « Bon bah moi je vais prendre une pause. » [JT, Marketing]

Non seulement Etienne et Hippolyte dictent à Alix ce qu'elle doit écrire de manière infantilisante, mais Hippolyte s'adresse à elle seule à l'issue du travail, excluant ainsi Etienne et lui-même de la préparation du document. Dans un autre groupe, un étudiant qui a très peu pris la parole pendant les discussions et n'a apporté aucune contribution à la résolution du cas, se permet de donner des consignes à l'étudiante qui se charge de l'envoi du rendu.

Medhi à l'une des étudiantes du groupe : « A la limite, tu mets le Word parce que dans le Word, il y a l'organigramme ». [JT, Comptabilité I]

Une situation similaire a été observée en cours de marketing. La préparation des documents pour le rendu est effectuée par trois des cinq membres de l'équipe, une étudiante et deux étudiants. A la fin de la session, un des deux autres membres conclut : « On a bien bossé ! » alors que lui n'a rien produit. Il ajoute même à destination de l'étudiante qui s'occupe d'effectuer le rendu : « Faut envoyer là ! » en raison de l'heure.

Les étudiantes semblent davantage enclines à se dévouer pour accomplir tout ou partie des tâches ingrates, comme dans l'un des groupes de travail de Clément :

C'était Inès qui était chargée de l'envoi ?

Ouais. Ouais, ouais.

Pourquoi elle ?

Eh bah, je sais plus. C'est à la fin du premier jour, on a dû demander : "Bon, qui veut envoyer le travail au prof ?" Et elle a dû dire : "Ok, bah je le fais." Et du coup, elle l'a fait toute la semaine. [rires] [Clément, 4A, ASC, ECS]

Ainsi, les tâches indispensables pour l'aboutissement du travail mais considérées sans grande valeur ajoutée incombent plus souvent aux étudiantes qu'aux étudiants.

Les récits des enquêté-es reflètent également la ségrégation sexuée à l'œuvre dans les travaux de groupe. Ainsi, dans l'un des groupes de Zoé, les hommes ont « un esprit

mathématique », « de recherche », tandis qu'elle-même préférait « le côté artistique », c'est-à-dire illustrer le projet et préparer la vidéo attendue. Dans l'un des groupes d'Oscar, ce sont les hommes qui produisent les idées tandis que l'une des étudiantes prépare les compte-rendu :

Y avait aussi la GE [Grande Ecole] et l'AST qui restaient, qui travaillaient mais qui étaient plus dans la forme. On va dire que c'était plus Li et moi qui étions moteurs dans les idées.
[Oscar, 2A, ASC, ECS]

La répartition des tâches semble se faire « naturellement », avec des hommes actifs, « moteurs », et des femmes davantage attachées à la forme. Les étudiantes sont souvent davantage impliquées que les étudiants dans le choix et la préparation de l'aspect esthétique des supports de présentation, comme le racontent Oscar et Paul :

Ophélie avait un abonnement pour faire des *templates*¹ très très beaux, elle avait droit à cinq *templates* gratuits par mois et pouvait les choisir dans une banque de *templates*, et du coup, ça a été un *template* vraiment très beau. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

La GE aussi a pas mal, est pas mal intervenue sur le pecha kucha², sur la forme du pecha kucha à proprement parler. [Oscar, 2A, ASC, ECS]

C'était surtout Lison qui cherchait tous les *templates* parce que nous, on était vraiment mauvais pour faire des beaux diapos, donc c'est elle qui s'occupait de ça, et ça la faisait rire aussi. Bah, je pense qu'elle savait qu'on comptait sur elle pour faire cette partie-là, donc à chaque fois en fait elle nous préparait la première diapo pour qu'on sache comment s'orienter. [...] Et franchement, c'était vraiment bien, dans le sens où moi, je suis très mauvais dans tout ce qui est esthétique. C'est pas du tout mon point fort. [Paul, 3A, AST, M1 Finance]

Oscar souligne la contribution de certaines étudiantes à la forme du rendu, dans deux groupes différents. Paul insiste sur son absence de sens esthétique et loue l'apport de sa coéquipière sur cet aspect du travail. A l'inverse, aucun-e enquêté-e n'a mentionné de qualités artistiques pour les hommes ou donné d'exemples d'étudiants qui auraient apporté une réelle valeur ajoutée à l'aspect des rendus. Cela a en revanche été observé une fois sur les neuf travaux de groupe vus dans les cours : en systèmes d'information, lors de la deuxième séance de travail, c'est un étudiant qui s'est occupé du *template* pour la présentation. Cela reste toutefois minoritaire.

¹ *Template* : littéralement, modèle. Il s'agit des modèles de présentation pré-définis utilisés pour mettre en forme un document sous Word ou Power Point.

² Pecha kucha : il s'agit d'une méthode de présentation dans laquelle vingt diapositives se succèdent toutes les vingt secondes. « Pecha Kucha » vient d'un terme japonais qui signifie « bavardage ».

Enfin, il est arrivé à Aurore qu'un étudiant de son groupe de travail reprenne systématiquement ses idées et les reformule pour les faire passer pour les siennes :

Pendant un séminaire, je me souviens qu'on travaillait en groupe, et dès que j'essayais d'en placer une, y a un mec qui reprenait mon idée et qui la réexpliquait, comme si c'était son idée. [...] J'étais avec trois mecs [...]. Et donc y en avait un qui en fait avait grave pris une position de *leader* du groupe. [...] A chaque fois que je proposais une idée, il reprenait mon idée comme s'il voulait l'exposer au groupe, comme si j'avais pas été capable de l'expliquer toute seule. Et les deux autres mecs étaient là genre : "Oui, bon, c'est une bonne idée." [...]

Et à quel moment est-ce que tu t'en es rendu compte ?

Je pense que c'est au bout de la deux-troisième fois. La première fois, j'ai dit mon truc, bon, il reprend l'idée, je dis : "Ah oui, bon, ok. Il la reformule, c'est peut-être plus clair." Deuxième fois, j'étais là : "Ah bah non, là, c'était quand même très clair, ce que j'avais dit. Ça pouvait difficilement être plus clair." Et la troisième fois, j'étais : "Ah ouais, c'est bon. Eh ! Là, c'est bon, stop !" [rires] Et je lui avais dit : "Oui, bah, je peux expliquer." un peu sèchement, et après, je pense qu'il avait pas du tout compris pourquoi j'avais été sèche, parce qu'il a continué à le faire, et j'étais là : "Bon, allez, c'est bon, je vais pas me battre là-dessus." Et en plus, je pense que le fait que ce soit au tout début de l'année, je connaissais personne, personne connaissait personne, je voulais pas passer pour la casse-pieds. Je pense qu'il y a encore ce cliché de la personne qui est casse-pieds, qui s'énerve et tout, et je voulais pas que ce soit moi. [Aurore, 4A, ASC, ECE]

Le « cliché de la personne qui est casse-pieds » doit en réalité être entendu comme le cliché de la « femme qui est casse-pieds » parce qu'elle s'oppose à la domination masculine. Aurore comprend rapidement ce qui se joue dans la dynamique de groupe mais n'ose pas s'opposer au « vol » de ses idées de peur d'être rejetée. La situation est probablement d'autant plus délicate pour Aurore qu'elle est l'unique femme de l'équipe et que le travail se déroule dans le contexte d'un séminaire intitulé « *Leadership* et décision » organisé avec l'école militaire Saint-Cyr Coëtquidan, qui met les étudiant-es face à des situations de crises militaires. Elle n'a alors qu'une alternative : continuer à participer en acceptant qu'un étudiant s'approprie ses idées ou se mettre en retrait. Elle choisit la deuxième option. Cette situation est courante dans le monde professionnel, où il arrive que les hommes soit ne prêtent pas attention à ce que disent les femmes et attendent qu'un homme exprime la même idée pour s'y intéresser, soit s'approprient les idées des femmes et les présentent comme les leurs. Comme dans le cas d'Aurore, ce n'est pas forcément fait consciemment avec l'intention de nuire, mais c'est évidemment préjudiciable pour les femmes, pour leur confiance en leurs capacités et pour la reconnaissance qu'elles peuvent obtenir dans leur organisation de travail.

* * *

Les entretiens et les observations montrent que les tâches peu valorisées mais indispensables au bon fonctionnement des équipes et à la qualité des travaux rendus incombent plus souvent aux étudiantes qu'aux étudiants, y compris dans les groupes dans lesquels elles sont minoritaires. Une division sexuée des compétences tend aussi à apparaître dans certains groupes. Enfin, il est arrivé qu'un étudiant s'approprie les idées d'une étudiante et les fasse passer pour les siennes.

Conclusion : des rôles conformes à la division sexuée du travail

La littérature existante (Boussard, 2008) met en lumière la distinction que les étudiant-es en gestion font entre les cours dits « pipeau¹ » (sciences sociales, gestion des ressources humaines, marketing) et les cours dits « sérieux » (finance, économie, comptabilité, audit, contrôle de gestion). Cette catégorisation souligne que la « pratique gestionnaire » (Boussard, 2008, p.216) ne peut se fonder que sur une démarche, des outils et des dispositifs de gestion « rationnels ». L'analyse à l'aune du genre de la hiérarchie des enseignements dispensés à TopComm montre la correspondance entre « cours *bullshit* » et filières construites comme « féminines ». Elle contribue ainsi à expliquer la dévalorisation des filières considérées comme « féminines » et des compétences des femmes dans le monde professionnel, qui mène à la fois au plafond et aux parois de verre (Buscatto et Marry, 2009 ; Cappellin, 2010 ; Laufer, 2005) dont les femmes sont victimes dans les organisations de travail. Les étudiant-es intègrent cette catégorisation dès leur arrivée à TopComm, lors des premiers séminaires et cours.

La socialisation à des rôles professionnels distincts et hiérarchisés entre les femmes et les hommes opère durant toute la scolarité à TopComm. En distinguant les différentes modalités de la socialisation (Lahire, 2001), les dispositions sexuées s'y construisent par inculcation idéologique-symbolique d'une part, à partir des représentations véhiculées par les images et les discours auxquels les étudiant-es sont exposé-es, et par pratique directe d'autre part, lors des nombreux travaux de groupe. Les femmes et les hommes intériorisent ainsi « des façons de faire, de penser et d'être » (Darmon, 2016, p.6) qui seront ensuite réactivées dans le contexte professionnel, reproduisant la division sexuée du travail et contribuant aux inégalités de carrière persistantes entre les femmes et les hommes.

¹ Cette expression signifie que ce qui est enseigné, « c'est du pipeau » (Boussard, 2008, p.216).

Conclusion générale

La formation des élites est un domaine d'investigation « central parce que la fabrication scolaire de ce groupe social est un élément structurant des dynamiques économiques, sociales et politiques » (Darchy-Koechlin et van Zanten, 2005, p.19). Pourtant, « rares sont les recherches permettant de comprendre comment les élites construisent leurs catégories de pensée et d'action sous la triple influence de leur socialisation familiale, scolaire et professionnelle » (van Zanten, 2016, p. 77). Ainsi, bien que les grandes écoles soient au cœur du système français de formation des élites, leur fonctionnement interne est en réalité mal connu (Subramanian et Suquet, 2016), hormis par celles et ceux, peu nombreux-ses, qui les ont fréquentées. Les grandes écoles de commerce, en particulier, sont difficiles d'accès pour les chercheur-ses en raison de leur volonté de contrôler leur image et de leur méfiance à l'égard de l'Université (Blanchard, 2012a). Par ailleurs, les recherches dont elles ont fait l'objet jusqu'ici les abordent généralement soit sous l'angle de la reproduction sociale et de ses corollaires (programmes d'ouverture sociale, parcours d'étudiant-es boursier-ères) (Lambert, 2010 ; de Saint-Martin, 2008 ; van Zanten, 2010), soit en tant qu'« entreprise éducative » (Abraham, 2007 ; Blanchard, 2012a ; Languille, 1997 ; Lazuech, 1999).

La recherche produite est donc originale à plusieurs titres. Tout d'abord, le choix de méthodes qualitatives et d'une démarche compréhensive permet de révéler le fonctionnement interne des grandes écoles de commerce à partir du vécu et des expériences des étudiant-es. La présente enquête s'inscrit dans la veine des travaux sur la socialisation de Muriel Darmon (2015) et Emmanuelle Zolesio (2012a), en adoptant un point de vue microsociologique et en s'attachant à décrire concrètement et précisément les pratiques des enquêté-es. L'objectif est en effet de comprendre et de donner à voir de quelle façon les écoles de commerce forment et transforment les étudiant-es. L'enquête présente également l'intérêt de ne pas s'intéresser uniquement aux socialisations féminines, mais d'étudier aussi les socialisations masculines, qui sont pour l'instant peu abordées, notamment au niveau des élites (Bertrand et al., 2015). Enfin, à l'exception de la thèse de Frédérique Pigeyre (1986), déjà ancienne et réalisée à partir de données quantitatives, aucune enquête n'a encore interrogé l'enseignement de la gestion et du *management* au prisme du genre. Il s'agit alors de répondre à la question initialement posée : les femmes et les hommes apprennent-elles-ils en école de commerce des façons de faire, de penser et d'être sexuées, qui contribueraient à expliquer les inégalités professionnelles entre les diplômé-es dès leur sortie de l'école ?

Dans le prolongement de la littérature existante (Abraham, 2007), l'enquête montre que les écoles de commerce visent avant tout à former des manager-ses, qui n'apparaissent pas comme des êtres sexués, à l'image des « régimes de genre » qu'Isabel Boni-Le Goff a observés dans le conseil en *management* (Boni-Le Goff, 2012). Le cursus est donc construit (par les écoles) et vécu (par les étudiant-es) comme égalitaire, dans un contexte de mixité où les étudiantes sont quasiment aussi nombreuses que les étudiants. De fait, l'enquête n'a pas révélé que l'apprentissage des compétences managériales liées au fonctionnement du cursus se faisait différemment pour les femmes et pour les hommes : organisation, anticipation, gestion de la complexité, prise de décision et prise de risques, autant de manières de faire et de penser qu'étudiantes et étudiants développent dans leurs trois à cinq ans de scolarité. En outre, les élèves sont plongé-es dans un environnement concurrentiel qui les prépare au fonctionnement du monde économique. Les obstacles que certain-es étudiant-es rencontrent pour s'adapter aux nouvelles « règles du jeu » sont avant tout liées à leurs origines sociales et scolaires, le sexe pouvant accentuer les difficultés mais n'apparaissant pas comme la variable principale.

En revanche, l'analyse des expériences des étudiant-es sur le campus, en cours, dans les associations et lors des événements festifs, met en lumière la « hiérarchie sociale » qui existe au sein de l'École et est fondée sur des valeurs « viriles ». Deux constats principaux émergent de cette partie. Premièrement, les étudiantes en école de commerce sont soumises à un contrôle social constant lié à leur sexe et exposées à des violences de genre qui leur rappellent, au cas où elles l'oublieraient, leur place dans les rapports sociaux de sexe (Hanmer, 1977 ; Kelly, 2019). Ces comportements les préparent, si l'on peut dire, à la vie professionnelle, où « blagues douteuses » et « drague lourde » contribuent à minimiser leurs compétences (Lapeyre, 2018 ; Zolesio, 2012a). Deuxièmement, la « masculinité » qui s'exprime de la manière la plus visible dans l'École ne revêt pas les caractéristiques de la « masculinité dirigeante » ou « bourgeoise » (Bereni et Jacquemart, 2018 ; Connell et Ridley, 2019), comme l'origine sociale des étudiant-es aurait pu le laisser supposer, mais relève davantage de la « masculinité populaire » (Guyon, 2007). Ce constat invite à repenser les caractéristiques qui amènent à décrire certaines masculinités comme « légitimes » et d'autres comme « marginales » (Connell, 2005).

Considérer le genre comme une production sociale du quotidien (Buscatto, 2019 ; West et Zimmerman, 1987) encourage à interroger les situations et les interactions les plus courantes et apparemment les plus anodines. C'est pourquoi les travaux de groupe, caractéristiques de l'enseignement « pratique » délivré en école de commerce, font l'objet d'une analyse approfondie. Il apparaît que les hommes sont davantage capables que les femmes de ne pas

contribuer aux efforts communs, tout en profitant des bénéfices du travail réalisé, voire en se les appropriant. En outre, les femmes sont plus souvent que les hommes en charge des tâches de « secrétariat » ou « d'assistantat » pour le groupe. Or, « c'est [...] toujours quand la socialisation s'effectue "en actes" (et non en paroles seulement) qu'elle a des chances de produire des effets durables dans le temps : ce qui est intériorisé, ce ne sont pas alors de simples capacités ou compétences, mais c'est bien plus, ce sont des "dispositions", des "inclinations à" du moi profond. » (Zolesio, 2018, p.16-17) Il est donc légitime de supposer que les dispositions acquises par les étudiantes et les étudiants lors des travaux de groupe seront facilement activées ou réactivées dans des contextes professionnels ultérieurs, contribuant ainsi à la reproduction de la ségrégation verticale du travail (Buscatto et Marry, 2009 ; Lapeyre, 2019 ; Laufer, 2005 ; Marry et al., 2017). Par ailleurs, les représentations du *leadership* et des professions les plus prestigieuses et les plus rémunératrices sont généralement associées à des compétences socialement construites comme « masculines », ce qui reflète la ségrégation sexuée des disciplines et des métiers (Boni-Le Goff, 2020 ; Boussard, 2016) mais participe aussi à la perpétuer.

La composition du corpus d'entretiens n'a pas permis de saisir de manière directe les expériences, les représentations et les pratiques des étudiant-es les plus « dominant-es » au sein de l'Ecole, celles et ceux que leurs camarades appellent les « bodes » et qui se situent tout en haut de la hiérarchie sociale du campus. Aucun-e enquêté-e n'est par ailleurs issu de la grande bourgeoisie parisienne ni d'une famille aristocratique, ce qui constitue là aussi une faiblesse de l'enquête. Enfin, les observations des cours sont totalement déconnectées des entretiens, et réciproquement. L'idée initiale, au démarrage de l'enquête, était d'accorder davantage de poids aux observations et de mener des entretiens avec des étudiant-es « observé-es » à l'issue des cours. Il aurait notamment été intéressant d'observer des travaux de groupe et d'interroger ensuite les étudiant-es sur leur perception des dynamiques au sein de l'équipe et de la répartition des tâches. Ce projet a toutefois été abandonné en raison du temps mis à obtenir l'autorisation de participer aux cours et de la complexité induite par le déroulement des sessions à distance.

Trois principales pistes de réflexion sont identifiées pour de futurs travaux. Premièrement, mener une enquête quantitative sur les données statistiques de l'Ecole permettrait de confirmer ou de nuancer les analyses sur le fonctionnement du cursus au prisme du genre : il serait par exemple intéressant de savoir si les femmes et les hommes se comportent de la même manière pour l'obtention des cours et des échanges internationaux ; cela permettrait également de creuser la question des choix d'orientation et de spécialisations dans l'optique d'une meilleure

compréhension de la ségrégation sexuée du monde du travail. La deuxième piste relève des recherches sur la socialisation : à l’instar de l’étude de Muriel Darmon (2015) sur les classes préparatoires, enquêter de manière ethnographique sur le temps long permettrait d’approfondir ce que les écoles de commerce « font » aux étudiant-es et de contribuer ainsi à la compréhension des manières de faire, de penser et d’être des élites économiques. Enfin, la troisième piste concerne le concept de « masculinité(s) » : au vu des conclusions de la présente recherche, explorer davantage quels types de masculinité(s) s’expriment, se développent et s’acquièrent dans les écoles de commerce permettrait de compléter les recherches encore peu nombreuses (Bertrand et al., 2015) sur les formes de masculinités propres aux groupes dominants.

Table des matières

Remerciements	3
Avant-propos – Choix d’écriture.....	4
Liste des acronymes et abréviations utilisées.....	6
Sommaire	7
Introduction	8
Chapitre I : Les grandes écoles de commerce encore peu étudiées au prisme du genre	10
1. Une place particulière dans l’enseignement supérieur français	10
a. Les grandes écoles, entre sociologie de l’éducation et sociologie des élites.....	10
b. Les grandes écoles de commerce, un objet sociologique à la croisée d’un « pôle économique » et d’un « pôle académique »	13
c. Le fonctionnement des grandes écoles de commerce : un monde hiérarchisé	15
2. Le genre envisagé comme rapport de pouvoir et production sociale	17
a. Les femmes dans les grandes écoles de commerce : quelques rares enquêtes	17
b. Genre et grandes écoles : le devenir des diplômées plutôt que le déroulement des études... ..	19
c. Ségrégation sexuée des filières scolaires et impact de la mixité sur la production du genre ..	21
d. Les contraintes d’accès aux professions supérieures pour les femmes	23
3. La socialisation comme « manière d’envisager le réel »	26
4. L’apprentissage de la gestion et du <i>management</i> dans les grandes écoles de commerce : une entrée par la socialisation genrée.....	28
Chapitre II : Monographie d’une grande école de commerce : terrain et démarche d’enquête	31
1. Présentation du terrain : le programme Grande Ecole de TopComm	31
2. Enquêter sur un terrain familier : positionnement et scientificité de la recherche	34
a. Se défaire de ses préjugés et cultiver sa capacité d’étonnement	35
b. Enquêter en école de commerce avec un positionnement féministe	36
3. Articuler plusieurs méthodes qualitatives : entretiens, observations, sources documentaires.....	38
a. Des entretiens avec des étudiant-es : expériences et vécu à TopComm.....	38
b. De l’observation non participante de cours : enseignements et dynamiques au sein des groupes de travail	42
c. L’analyse de documents et d’images en complément	43
d. Principes d’anonymisation	43

Chapitre III : Devenir manager-se : un cursus construit comme égalitaire.....	44
1. Les premiers contacts avec TopComm	44
a. L'épreuve de l'entretien : un avant-goût des entretiens d'embauche.....	44
b. La première année : s'intégrer et « jouer au manager »	47
c. Un choc de classe	49
2. Un environnement compétitif : l'apprentissage au-delà des cours.....	52
a. La construction du « cursus à la carte » : autonomie, organisation et anticipation	53
b. La « mise de points » pour l'attribution des cours : stratégie et prise de décision	55
c. Les recrutements associatifs : compétition et mise en scène de soi	58
3. Les choix d'orientation et professionnels : des étudiant-es ambitieux-ses	61
a. Le choix d'une voie « prestigieuse ».....	61
b. Les projections professionnelles des étudiant-es : l'envie de « réussir »	65
Conclusion : des rapports sociaux de classe plus visibles que les rapports sociaux de sexe	71
Chapitre IV : Subir la domination masculine : « masculin viril » et violences de genre.....	73
1. La « hiérarchie sociale » du campus fortement marquée par la virilité	73
a. Grossièreté sexiste et homophobe, consommation d'alcool : des preuves de virilité.....	73
b. « Bodes » et « nobodes » : la « géopolitique » des associations	76
c. Une organisation sociale qui restreint la possibilité de dénoncer les dérives.....	80
2. Le <i>continuum</i> de la violence à TopComm	84
a. La sexualisation des étudiantes : une pratique répandue	84
b. Les corps des étudiantes sexualisés aussi par certains enseignants.....	89
c. Une logique de prédation : harcèlement et violences sexuelles	92
3. Des réactions tièdes face au sexisme.....	95
a. Des étudiant-es dans l'ensemble peu concerné-es.....	95
b. Des actions récentes et encore limitées de TopComm	98
Conclusion : les violences comme rappels à l'ordre du genre	101
Chapitre V : Préparer sa vie professionnelle : l'apprentissage de dispositions et de rôles sexués	104
1. Des filières « masculines » plus valorisantes et plus valorisées	104
a. Les fonctions les plus prestigieuses et rémunératrices privilégiées par les hommes : quelques données chiffrées	104
b. Une nette hiérarchie entre les cours : « bullshit » or « not bullshit »	107

2. L'apprentissage de dispositions et de rôles sexués par inculcation idéologique-symbolique de valeurs et de normes.....	113
a. Les « films admissibles » : un premier contact qui contribue à produire du genre	113
b. Les représentations du-de la manager-se.....	116
c. Le <i>leadership</i> : un genre masculin ?.....	120
3. L'apprentissage de dispositions et de rôles sexués par pratique directe : les associations et les groupes de travail	124
a. Des responsabilités associatives partagées.....	124
b. L'apprentissage du travail en équipe dans le cadre des cours : les travaux de groupe.....	126
c. Des hommes plus souvent « passagers clandestins »	129
d. Des rôles de « secrétariat » souvent endossés par les femmes	137
Conclusion : des rôles conformes à la division sexuée du travail	145
Conclusion générale	146
Annexes	153
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens menés.....	153
Annexe 2 : Guide d'entretien.....	154
Annexe 3 : Tableau récapitulatif des cours observés.....	156
Annexe 4 : Grille d'observation des cours.....	157
Liste des tableaux	158
Bibliographie.....	159
Articles et ouvrages scientifiques	159
Autres sources.....	166

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens menés

Par ordre chronologique

Enquêté-e	Date de l'entretien	Durée de l'enregistrement	Recrutement
Laure	22.02.2021	1h35	Par interconnaissance (diplômée de TopComm)
Romane	17.03.2021	2h20	Groupe Facebook
Alixia	18.03.2021	2h56	Groupe Facebook
Laure ¹	19.03.2021	2h46	Par interconnaissance (diplômée de TopComm)
Zoé	21.03.2021	1h58	Groupe Facebook
Kelly	22.03.2021	1h25	Groupe Facebook
Mickaël	23.03.2021	3h04	Groupe Facebook
Lucas	07.04.2021	1h57	Par interconnaissance (enquêtée)
Nina	07.04.2021	2h05	Groupe Facebook
Nélia	10.04.2021	2h24	Groupe Facebook
Quentin	13.04.2021	2h27	Par interconnaissance (enquêtée)
Olivia	13.04.2021	3h30	Groupe Facebook
Oscar	15.04.2021	2h46	Par interconnaissance (enquêtée)
Aurore	21.04.2021	2h43	Groupe Facebook
Sylvain	22.04.2021	3h11	Par interconnaissance (enquêtée)
Paul	24.04.2021	3h30	Groupe Facebook
Clément	25.04.2021	2h28	Groupe Facebook

¹ Le premier entretien avec Laure était exploratoire et avait pour objectif de comprendre les enjeux et actions liées aux violences sexistes et sexuelles à TopComm. Les questions du guide d'entretien ont été abordées lors du deuxième entretien.

Annexe 2 : Guide d'entretien

Consigne : *Je souhaite échanger avec toi sur ton vécu et tes expériences à TopComm.*

Peux-tu me décrire tes premières impressions de TopComm ?

- Sur quoi se fondaient-elles ?
- Comment as-tu connu TopComm ?
- Peux-tu me raconter la première fois que tu y as mis les pieds ? Comment t'y es-tu préparé-e ? Cela a-t-il été compliqué de choisir quelle tenue mettre ?
- Peux-tu me raconter comment se sont passés tes oraux ? Comment t'y es-tu préparé-e ? Cela a-t-il été compliqué de choisir quelle tenue mettre ? Quelle était la composition de ton jury d'entretien ? Te souviens-tu des questions qui t'ont été posées ?

Peux-tu me parler des cours qui t'ont le plus marqué-e jusqu'à présent ?

- Positivement et négativement ?
- Quelles relations entretiens-tu avec les enseignant-es ? Est-ce que tu te sens soutenu-e ? Peux-tu me donner des exemples de discussions ? D'appréciations ?

Peux-tu me raconter des travaux de groupe (un groupe qui s'est bien passé et un qui s'est mal passé) ?

- Qu'est-ce qui te fait dire que ça s'est bien passé ? Mal passé ?
- Où se voit le groupe ?
- Qui décide ? Qui organise le travail ? Qui centralise le travail ? Qui relit ?
- Qui prend la parole pour présenter le travail ? Qui décide de qui prend la parole ? Qui répond aux questions de l'enseignant-e ?

Comment fais-tu tes choix dans le cadre du cursus ?

- Cours et spécialisation, expériences professionnelles, expériences internationales.
- Avec qui en discutes-tu ? Qui t'aide à faire tes choix ? Qu'est-ce qu'on te dit ?
- Qu'est-ce qui compte le plus quand tu fais un choix ?
- Comment te prépares-tu lorsque tu dois passer des processus de sélection ? As-tu confiance en toi dans ces cas-là ?
- As-tu participé à des présentations d'entreprises ? Y a-t-il des intervenant-es qui t'ont marqué-e ? Lesquel-les ?

Peux-tu me raconter ce que tu fais pendant ton temps libre ?

- Comment as-tu choisi les associations dont tu fais partie ? Peux-tu me raconter les recrutements ?
- Comment les associations auxquelles tu appartiens sont-elles perçues dans l'école ? Peux-tu me décrire le paysage associatif à TopComm ?
- Quel rôle as-tu au sein des associations ?
- Peux-tu me raconter ta dernière réunion d'association ? Qui parle ? Qui fait ? Qui décide ? Où vous retrouvez-vous ?
- Peux-tu me raconter un événement associatif auquel tu as participé ?
- Qui sont les membres des bureaux de tes associations ? Comment sont-elles-ils choisi-es ?
- Avec qui vas-tu en soirée ? Peux-tu me raconter une soirée réussie et une soirée ratée ? Est-ce que ça a été compliqué de choisir quelle tenue mettre ?

Quel est ton endroit préféré dans TopComm ?

- Peux-tu me le décrire ?
- Y a-t-il des endroits où tu n'es jamais allé-e ? Où tu ne vas jamais ? Y a-t-il des endroits où tu te sens mal à l'aise ?

Peux-tu te décrire avant ton entrée à TopComm et maintenant ?

- Comment étais-tu quand tu étais au lycée ? En prépa/à l'université ? Comment es-tu maintenant ?

Comment imagines-tu ta vie après TopComm ?

- Choix personnels et professionnels : métier/carrière, famille, lieu de vie, etc.

A ton avis, l'expérience de TopComm est-elle différente selon que l'on soit un homme ou une femme ?

J'aimerais maintenant te poser quelques questions sur toi :

- Quelle est ton année de naissance ?
- En quelle année es-tu entré-e à TopComm ?
- Quelle est la profession de tes parents ?
- As-tu des frères et sœurs ? Que font-elles-ils ?
- Où es-tu né-e ? Où as-tu vécu depuis ?

Annexe 3 : Tableau récapitulatif des cours observés

Par ordre alphabétique des matières

Matière	Langue	Nombre de séances observées	Modalité d'enseignement	Observation	Enseignant-es
Comptabilité	Français	4	Distanciel	Visio-conférence	Enseignantes et intervenant-es extérieur-es
Economie	Français	1	Co-modal	Visio-conférence	Enseignant
Management	Français	2	Co-modal	Visio-conférence	Enseignante
Marketing	Français	3	Distanciel	Visio-conférence	Enseignante
Systèmes d'information	Anglais	4	Co-modal (1) et distanciel (3)	Présence physique en co-modal Visio-conférence	Enseignant

Annexe 4 : Grille d'observation des cours

Thématique	A observer
Description du cours	Enseignant-e Nombre de personnes en cours Nombre de femmes, nombre d'hommes Nombre de caméras allumées (femmes/hommes/total) Arrivées en retard et éventuelles réactions Départs en avance et éventuelles réactions
Enseignant-e	Fait l'appel ? Se déplace ? Discours, mots et vocabulaire employés pour s'adresser à la classe Façon de s'adresser aux femmes : mots, ton, gestes, fréquence Façon de s'adresser aux hommes : mots, ton, gestes, fréquence
Comportement des étudiant-es individuellement	Mobiles/immobiles ? Nombre et durée des prises de paroles femmes/hommes ? Interruptions ? Au bout de combien de temps ? Encouragements ?
Interactions entre étudiant-es	Constitution des groupes de travail ? Nombre et durée des prises de paroles femmes/hommes ? Interruptions ? Au bout de combien de temps ? Encouragements ? Qui prend les décisions ? Qui fait le « sale » boulot ? Qui prend la parole/présente ?
Interactions étudiant-es/enseignant-es	Vocabulaire employé pour s'adresser aux étudiant-es ? Encouragements ? Interruptions ?
Supports de travail	Exemples donnés Cas pratiques

Liste des tableaux

Tableau II.1 : Présentation des enquêté-es par ordre alphabétique	40
Tableau III.1 : Spécialisations et secteurs d'activité envisagés par les enquêté-es, par sexe...	65
Tableau IV.1 : Associations considérées comme « bodes » par les enquêté-es.....	77
Tableau V.1 : Rémunérations déclarées des diplômé-es 2018 par fonction et par sexe	105
Tableau V.2 : Distribution des femmes et des hommes par fonction à la sortie de TopComm et rapport de masculinité.....	106
Tableau V.3 : Nombre et pourcentage de femmes par fonction associative à TopComm en 2019 et en 2020.....	125
Tableau V.4 : Groupes de travail comprenant un-e ou plusieurs membres non investi-es	130
Tableau V.5 : Répartition des tâches dans les groupes de travail mixtes à partir de la description des enquêté-es en entretien – Détail	137
Tableau V.6 : Répartition des tâches dans les groupes de travail mixtes à partir de la description des enquêté-es en entretien - Synthèse	139
Tableau V.7 : Répartition des tâches dans les groupes de travail observés pendant les cours	140

Bibliographie

Articles et ouvrages scientifiques

ABRAHAM Y.-M., 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC” », *Revue française de sociologie*, 48, 1, p. 37-66.

ACHIN C., 2005, « Un « métier d’hommes » ? Les représentations du métier de député à l’épreuve de sa féminisation », *Revue française de science politique*, Vol. 55, 3, p. 477-499.

ACHIN C., LEVEQUE S., 2007, « Femmes, énarques et professionnelles de la politique. Des carrières exceptionnelles sous contraintes », *Genèses*, 67, 2, p. 24-44.

ACKER J., 1990, « Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations », *Gender and Society*, 4, 2, p. 139-158.

ACKER J., 2009, « From glass ceiling to inequality regimes », *Sociologie du travail*, 51, Vol. 51-n° 2, p. 199-217.

ALBOUY V., WANECQ T., 2003, « Les inégalités sociales d’accès aux grandes écoles – Économie et Statistique n° 361 - 2003 | Insee », *Economie et Statistique*, 361.

ALLOUCH A., ZANTEN A. VAN, 2008, « Formateurs ou “grands frères” ? Les tuteurs des programmes d’ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires », *Éducation et sociétés*, 21, 1, p. 49-65.

BARGEL L., 2007, « La résistible ascension des femmes à la direction du Mouvement des jeunes socialistes », *Genèses*, 67, 2, p. 45-65.

BATAILLE P., 2017, « Chapitre 4. Quand le genre rattrape l’excellence. Une comparaison des parcours de formation des normaliens et normaliennes (1981-1987) », dans BUISSON-FENET H. (dir.), *École des filles, école des femmes*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation et formation), p. 73-88.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2001, « La scolarité des filles à l’échelle mondiale », dans *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Sociologie d’aujourd’hui), p. 103-124.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2006, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, France, Éditions du Seuil, 282 p.

BAUDOUX C., NOIRCENT A., 1995, « Culture mixte des classes et stratégies des filles », *Revue française de pédagogie*, p. 5-15.

BEAUD S., WEBER F., 2010, *Guide de l’enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, France, La Découverte, 334 p.

BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., 2020, *Introduction aux études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck supérieur, 431 p.

- BERENI L., JACQUEMART A., 2018, « Diriger comme un homme moderne. Les élites masculines de l'administration française face à la norme d'égalité des sexes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 223, 3, p. 72-87.
- BERTAUX-WIAME I., 2006, « Conjugalité et mobilité professionnelle : le dilemme de l'égalité », *Cahiers du Genre*, 41, 2, p. 49-73.
- BERTRAND J., COURT M., MENNESSON C., ZABBAN V., 2015, « Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte », *Terrains & travaux*, 27, 2, p. 5-19.
- BIZEUL D., 1999, « Faire avec les déconvenus. Une enquête en milieu nomade », *Sociétés Contemporaines*, p. 111-137.
- BLANCHARD M., 2012a, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*, Sociologie, Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).
- BLANCHARD M., 2012b, « S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? », *SociologieS*, [En ligne], Premiers textes.
- BLANCHARD M., 2012c, « Quand féminisation rime avec légitimation : les écoles supérieures de commerce, du début des années 1960 au début des années 1990 », *Histoire de l'éducation*, 136, p. 167-192.
- BLOCK E.S., ERSKINE L., 2012, « Interviewing by Telephone: Specific Considerations, Opportunities, and Challenges », *International Journal of Qualitative Methods*, 11, 4, p. 428-445.
- BONI-LE GOFF I., 2012, « “Ni un homme, ni une femme, mais un consultant.” Régimes de genre dans l'espace du conseil en management », *Travail et emploi*, 132, 4, p. 21-34.
- BONI-LE GOFF I., 2020, « Produire et incarner la “bonne gestion” : une entreprise si masculine », dans BOUSSARD V., DUJARIER M.-A., RICCIARDI F. (dirs.), *Les travailleurs du management. Acteurs, dispositifs et politiques d'encadrement*, Toulouse, France, Octarès Éditions, p. 101-113.
- BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 474 p.
- BOURDIEU P., 1989, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 568 p.
- BOURDIEU P., 1990, « La domination masculine », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, p. 2-31.
- BOURDIEU P., SAINT MARTIN M. DE, 1987, « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 69, 1, p. 2-50.
- BOUSSARD V., 2008, *Sociologie de la gestion : les faiseurs de performance*, Paris, France, Belin, 263 p.

BOUSSARD V., 2016, « Celles qui survivent : dispositions improbables des dirigeantes dans la finance », *Travail, genre et sociétés*, 35, 1, p. 47-65.

BRIQUET C., 2019, « De la banalisation des violences de genre en école d'ingénieur·e·s », *Cahiers du Genre*, 66, 1, p. 109-128.

BUSCATTO M., 2019, *Sociologies du genre*, Malakoff, France, Armand Colin, 222 p.

BUSCATTO M., MARRY C., 2009, « “Le plafond de verre dans tous ses éclats”. La féminisation des professions supérieures au xx^e siècle : Introduction », *Sociologie du travail*, 51, 2, p. 170-182.

CAPPELLIN P., 2010, « Plafond, parois de verre ou ciel de plomb ? De la persistance des inégalités », *Cahiers du Genre*, 48, 1, p. 31-57.

CLAIR I., 2007, « La division genrée de l'expérience amoureuse. Enquête dans des cités d'habitat social », *Sociétés & Représentations*, 24, 2, p. 145-160.

CLAIR I., 2012, « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, 60, 1, p. 67-78.

CLAIR I., 2016, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, 3, p. 66-83.

COMBESSIE J.-C., 2007, *La méthode en sociologie*, Paris, France, La Découverte, 124 p.

CONNELL R., 2005, *Masculinities*, Cambridge, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Polity Press, xxv+324; 8 p.

CONNELL R., RIDLEY S., 2019, « Des hommes de raison », *Cahiers du Genre*, 67, 2, traduit par MILLEPIED A.-C., p. 25-48.

CONVERT B., 2003, « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 4, p. 61-73.

COULMONT B., 2014, *Sociologie des prénoms*, Paris, France, La Découverte, 125 p.

CRENSHAW K., 1989, « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics », *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1, p. 139-167.

DARCHY-KOECHLIN B., ZANTEN A. VAN, 2005, « Introduction. La formation des élites », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, p. 19-23.

DARMON M., 2012, « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, 86, 2, p. 5-29.

DARMON M., 2015, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte (Poche/Sciences humaines et sociales), 328 p.

DARMON M., 2016, *La socialisation*, 3^e édition, Paris, France, Armand Colin (128), 126 p.

DARMON M., 2019, « Analyser empiriquement un inobservable : comment ‘attrape-t-on’ une disposition ? », dans S. DEPOILLY S.K. (DIR.) (dir.), *La différenciation sociale des enfants Enquêter sur et dans les familles*, Presses Universitaires de Vincennes, p. 109-137.

DEJOURS R., 2017, « Alcoolisations massives et débordements collectifs dans les grandes écoles : de la contestation à la soumission », *Topique*, 141, 4, p. 117-130.

DEJOURS R., 2019, « Grandes écoles : ce que nous apprend la formation de la classe dirigeante », *Mouvements*, 100, 4, p. 152-161.

DEROUET A., 2013, « De l’honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l’École centrale à la définition d’un ingénieur d’élite depuis 1829 », *Droit et société*, 83, 1, p. 33-47.

DUBAR C., 2015, « Chapitre 3 - La socialisation comme incorporation des habitus », dans *La socialisation*, Paris, Armand Colin (U), p. 65-78.

DUBAR C., TRIPIER P., BOUSSARD V., 2015, *Sociologie des professions*, Paris, France, Armand Colin, 378 p.

DUDOUET F.-X., JOLY H., 2010, « Les dirigeants français du cac 40 : entre élitisme scolaire et passage par l’État », *Sociologies pratiques*, 21, 2, p. 35-47.

DURKHEIM É., 1977, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, France, Presses universitaires de France, xxiv+149 p.

DURU-BELLAT M., 2004, *L’école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris (5-7, rue de l’École-Polytechnique), France, Éditions L’Harmattan, 232 p.

DURU-BELLAT M., 2008, « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l’institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, N° 19, 1, p. 131-149.

DURU-BELLAT M., 2014, « 4. L’école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? », *Regards croisés sur l’économie*, 15, 2, p. 85-98.

DURU-BELLAT M., 2017, *La Tyrannie du genre*, Paris, Presses de Sciences Po (Hors collection), 312 p.

DURU-BELLAT M., KIEFFER A., 2008, « Du baccalauréat à l’enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1, p. 123-157.

EURIAT M., THELOT C., 1995, « Le recrutement social de l’élite scolaire en France : Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, 36, 3, p. 403.

EYMERI J.-M., 2001, *La fabrique des énarques*, Paris, France, Economica, 261 p.

FILLIEULE O., 2012, « Le désengagement d’organisations radicales. Approche par les processus et les configurations », *Lien social et Politiques*, 68, p. 37-59.

GUILLAUME C., POCHIC S., 2007, « La fabrication organisationnelle des dirigeants. Un regard sur le plafond de verre », *Travail, genre et sociétés*, N° 17, 1, p. 79-103.

- GUYON S., 2007, « Supporterisme et masculinité : l'exemple des Ultra à Auxerre », *Sociétés & Représentations*, 24, 2, p. 79-95.
- HANMER J., 1977, « Violence et contrôle social des femmes », *Questions Féministes*, 1, p. 68-88.
- HIRATA H.S., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., 2004, *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, xxxii+315 p.
- KELLY L., 2019, « Le continuum de la violence sexuelle », *Cahiers du Genre*, 66, 1, traduit par TILLOUS M., p. 17-36.
- LAHIRE B., 2001, « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », dans BLÖSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui), p. 9-25.
- LAMBERT A., 2010, « Le comblement inachevé des écarts sociaux. Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 3, p. 106-124.
- LANGUILLE V., 1997, « L'ESSEC, de l'école catholique des fils à papa à la grande école de gestion », *Entreprises et histoire*, 14-15, 1-2, p. 47-63.
- LANSADE G., 2017, « De l'enseignant à l'ethnographe », *Emulations - Revue de sciences sociales*, 22, p. 99-112.
- LAPEYRE N., 2018, « 16 - Égalité professionnelle, corps et sexualité », dans MARUANI M. (dir.), *Je travaille, donc je suis*, Paris, La Découverte (Recherches), p. 217-227.
- LAPEYRE N., 2019, *Le nouvel âge des femmes au travail*, Paris, Presses de Sciences Po (Académique), 224 p.
- LAPEYRE N., LE FEUVRE N., DEMAZIERE D., GADEA C., 2009, « 36. Avocats et médecins : féminisation et différenciation sexuée des carrières », dans *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte (Recherches), p. 424-434.
- LARSEN E., 2011, « The masculine foundation of business education: France and Norway in comparison (1870s-1940s) », *Entreprises et histoire*, 65, 4, p. 24-42.
- LAUFER J., 1982, *La féminité neutralisée ? : les femmes cadres dans l'entreprise*, Paris, France, Flammarion, impr. 1982, 296 p.
- LAUFER J., 2005, « La construction du plafond de verre : Le cas des femmes cadres à potentiel », *Travail et Emploi*.
- LAZUECH G., 1999, *L'exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 303 p.
- MALOCHET G., 2007, « La féminisation des métiers et des professions. Quand la sociologie du travail croise le genre », *Sociologies pratiques*, 14, 1, p. 91-99.

- MARRY C., 2004, *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris, France, Belin, 287 p.
- MARRY C., BERENI L., JACQUEMART A., POCHIC S., REVILLARD A., 2017, *Le plafond de verre et l'État. La construction des inégalités de genre dans la fonction publique*, Paris, Armand Colin (Individu et Société), 228 p.
- MASSE B., 2002, « Rites scolaires et rites festifs : les “manières de boire” dans les grandes écoles », *Sociétés contemporaines*, 47, 3, p. 101-129.
- MATHIEU N.-C., 1991, « Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie », dans *L'anatomie politique, catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, France, Côté Femmes.
- MEDA D., 2008, « Pourquoi et comment mettre en œuvre un modèle à “deux apporteurs de revenu/deux pourvoyeurs de soins ?” », *Revue Française de Socio-Économie*, 2, 2, p. 119-139.
- MOLINIER P., 2000, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, genre et sociétés*, 3, 1, p. 25-44.
- MOSCONI N., 1994, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, France, Éditions l'Harmattan, 362 p.
- MOSCONI N., 1999, « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », dans LEMEL Y., ROUDET B. (dirs.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, p. 85-116.
- MOSCONI N., 2004, « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, 11, 1, p. 165-174.
- OGER C., 2008, *Le façonnage des élites de la République. Culture générale et haute fonction publique*, Paris, Presses de Sciences Po (Académique), 308 p.
- PASQUALI P., 2014, *Passer les frontières sociales : comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, France, Fayard, 459 p.
- PAUGAM S., 2008, *La pratique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 198 p.
- PAUGAM S., 2010, *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France (Que sais-je ?), 128 p.
- PETIT V.-C., SAINT-MICHEL S., 2016, *Hommes, femmes, leadership : mode d'emploi*, Montreuil, Pearson, xvi+266 p.
- PIERREL A., 2015, « Réussite scolaire, barrière économique. Des boursiers et leur famille face aux frais de scolarité des grandes écoles de commerce », *Sociologie*, 6, 3, p. 225-240.
- PIGEYRE F.T. LUCIE, 1986, *Socialisation différentielle des sexes le cas : des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*, Thèse de doctorat, 1 vol.(V-424 f.) p.

- PREVOT E., 2010, « Féminisation de l'armée de terre et virilité du métier des armes », *Cahiers du Genre*, 48, 1, p. 81-101.
- PRIMON J., FRICKEY A., 2002, « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université », *Sociétés contemporaines*, 48, 4, p. 63-85.
- REID J.A., ELLIOTT S., WEBBER G.R., 2011, « Casual Hookups to Formal Dates: Refining the Boundaries of the Sexual Double Standard », *Gender & Society*, 25, 5, p. 545-568.
- RENNES J., 2007, « Le prestige professionnel : un genre masculin ? 1880-1940 », dans REVENIN R. (dir.), *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours*, Paris, Autrement (Mémoires/Histoire), p. 97-111.
- RIANDEY B., FIRDION J.-M., 1993, « Vie personnelle et enquête par téléphone : l'exemple de l'enquête ACSF », *Population*, p. 1257-1280.
- SAINT-MARTIN M. DE, 2008, « Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice », *Éducation et sociétés*, 21, 1, p. 95-103.
- SINGLY F. DE, 2013, « Le masculin pluriel », *Travail, genre et sociétés*, 29, 1, p. 161-168.
- SUBRAMANIAN D., SUQUET J.-B., 2016, « Esprit de corps et jeux de distinction étudiants. Deux faces d'un week-end d'intégration dans une école de commerce », *Sociologie*, 7, 1, p. 5-22.
- THIVEND M., 2011, « Les filles dans les écoles supérieures de commerce en France pendant l'entre-deux-guerres », *Travail, genre et sociétés*, 26, 2, p. 129-146.
- VARIKAS E., SCOTT J., 1988, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les cahiers du GRIF*, p. 125-153.
- VOUILLOT F., 2007a, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, N° 18, 2, p. 87-108.
- VOUILLOT F., 2007b, « Formation et orientation : l'empreinte du genre », *Travail, genre et sociétés*, N° 18, 2, p. 23-26.
- WEST C., ZIMMERMAN D.H., 1987, « Doing Gender », *Gender and Society*, 1, 2, p. 125-151.
- ZANTEN A. VAN, 2000, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, France, Éditions la Découverte, 419 p.
- ZANTEN A. VAN, 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, 79, 3, p. 69-95.
- ZANTEN A. VAN, 2016a, « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, 66, 1, p. 81-114.
- ZANTEN A. VAN, 2016b, « Introduction. La formation des élites : pour une approche généraliste, compréhensive et comparative », *L'Année sociologique*, 66, 1, p. 73-80.
- ZOLESIO E., 2009a, « Marie Laborie, un cas de socialisation chirurgicale ratée », *Sociétés contemporaines*, 74, 2, p. 147-165.

ZOLESIO E., 2009b, « Des femmes dans un métier d'hommes : l'apprentissage de la chirurgie », *Travail, genre et sociétés*, N° 22, 2, p. 117-133.

ZOLESIO E., 2010, « Dispositions "féminines", disposition "masculines" », *Interrogations, Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, p. 117-126.

ZOLESIO E., 2011, « Anonymiser les enquêtés », *Interrogations ?*, N°12-Quoi de neuf dans le salariat ?

ZOLESIO E., 2012a, « Chirugiens au féminin ? : des femmes dans un métier d'hommes », Rennes, France, Presses Universitaires de Renne, 293 p.

ZOLESIO E., 2012b, « La chirurgie et sa matrice de socialisation professionnelle », *Sociologie*, 3, 4, p. 377-394.

ZOLESIO E., 2018, « Socialisations primaires / secondaires : quels enjeux ? », *Idées économiques et sociales*, 191, 1, p. 15-21.

Autres sources

ATILF – CNRS & UNIVERSITE DE LORRAINE, 1994, « Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) », URL : <http://atilf.atilf.fr/>.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE - INSTITUT NATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE, 1999, *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*.

COLLECTIF D'ANCIEN-NES ET ACTUEL-LES ETUDIANT-ES DES GRANDES ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES, 2020, « "Nous aussi" : lettre contre le sexisme, l'homophobie et le racisme dans les grandes écoles de commerce », *Libération* (site web), 16 janvier 2020.

CONFERENCE DES GRANDES ECOLES (CGE), 2017, « Baromètre Egalité femmes-hommes 2017 », URL : <https://www.cge.asso.fr/publications/2017-06-barometre-egalite-femmes-hommes/>, consulté le 31 juillet 2021.

CONFERENCE DES GRANDES ECOLES (CGE), 2018, « Baromètre Egalité femmes-hommes 2018 », URL : <https://www.cge.asso.fr/publications/2018-07-09-barometre-egalite-femmes-hommes-2018/>, consulté le 31 juillet 2021.

CONFERENCE DES GRANDES ECOLES (CGE), 2019, « Baromètre Egalité femmes-hommes 5^{ème} édition 2019 », URL : <https://www.cge.asso.fr/publications/2019-12-20-barometre-egalite-femmes-hommes-2019/>, consulté le 31 juillet 2021.

CONFERENCE DES GRANDES ECOLES (CGE), 2021, « Baromètre Egalité femmes-hommes 6^{ème} édition 2020 », URL : <https://www.cge.asso.fr/publications/2021-02-05-barometre-egalite-femmes-hommes-2020/>, consulté le 31 juillet 2021.

ECHCHIHAB C., 2019, « Deux ans après #MeToo, où en sont les grandes écoles de commerce ? », *Les Echos Start*, 4 octobre 2019.

GOURDON P.J., 2020, « Davantage de filles, de diversité sociale et géographique : le nouveau visage des admis aux Sciences Po », *La Matinale du Monde*.

HAUT CONSEIL A L'EGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES (HCE), 2016, « Pour une communication publique sans stéréotype de sexe ».

LA DEFERLANTE, 2021, « Charte orthotypographique », URL : <https://revueladeferlante.fr/a-propos/>, consultée en ligne le 27 avril 2021.

MIDENA M., 2021, *Entrez rêveurs, sortez managers : formation et formatage en école de commerce*, Paris, France, La Découverte, 309 p.

MINISTERE CHARGE DE L'EGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DE LA DIVERSITE ET DE L'EGALITE DES CHANCES, 2020, « Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes. Chiffres-clés – Edition 2020 », URL : https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2020/12/Chiffres-cles-EFH_2020.pdf, consulté le 3 août 2021.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, 2016a, « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2015-2016 en forte progression, notamment à l'université », URL : https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13306/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2015-2016-en-forte-progression-notamment-a-l-universi?_lg=fr-FR, consulté le 28 juillet 2021.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, 2016b, « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2015-2016 », URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24683-cid101926/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid101926/les-etudiants-en-classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-en-2015-2016.html>, consulté le 28 juillet 2021.

RAÏS I., 2020, « Humiliations sexuelles, homophobie, sexisme : voyage au sein des grandes écoles de commerce françaises », *Mediapart*, 6 janvier 2020.

RAÏS I., 2021, *La fabrique des élites déraile. Grandes écoles : bizutage, sexisme, viols*, Paris, France, Robert Laffont, 211 p.

RAYBAUD A., 2021, « La "culture école de commerce" dans le viseur », *Le Monde*, 7 janvier 2021, p. ECO18.