

Étude de l'apprentissage du leadership dans le travail de groupe : quelle place pour le genre ?

Chantal Morley -Marité Milon - Martina McDonnell

Résumé

Le point de départ de la recherche présentée est le caractère encore controversé du leadership des femmes, comme le suggèrent à la fois la permanence d'une figure masculine du leader et la persistance des discours sur les spécificités d'un management féminin malgré les résultats de recherches multiples infirmant cette hypothèse. En nous basant sur la théorie de la structuration, nous avons cherché à voir si les comportements de renvoi des femmes à leur sexe dans des situations de leadership étaient confortés ou même appris dans l'enseignement supérieur, ou si au contraire ils étaient remis en question. La recherche a mis en évidence deux principaux aspects des apprentissages cachés : l'exercice de l'identité genrée, dans lequel les normes peuvent contraindre mais aussi être défiées et l'apprentissage des jeux de pouvoir, dans lesquels la frontière des sexes peut être dépassée. L'ensemble de ces éléments nous a conduites à discuter de la pédagogie sur le leadership dans l'enseignement supérieur préparant à la vie en entreprise.

Abstract

The starting point of our research was the still controversial nature of female leadership. This can be seen in the persistence of the male-leader stereotype and the continued belief in the existence of specific sex-typed characteristics of female leadership despite a great deal of research contradicting this. Using the theory of structuration we investigated whether gender was recalled in situations of female leadership and secondly whether this type of behaviour was confirmed or even learned in higher education or whether, on the contrary, it was called into question. Two main areas of informal learning were revealed: firstly, the exercise of gendered identity, where norms can put constraints on behaviour but could be challenged; and the experience of power games, where the expected gender boundaries may be overturned. These elements have led us to reconsider the teaching of leadership in higher education at a moment when students prepare for their future in companies or other organisations.

Introduction

Le point de départ de la recherche présentée est le caractère encore controversé du leadership des femmes. En effet, leur faible représentation dans les instances dirigeantes est une réalité dans la majorité des pays (Chemin, 2009). Les discours valorisant les spécificités d'un management féminin, qui perdurent malgré de multiples résultats de recherche infirmant cette hypothèse (Eagly et al. 2003.), n'ont guère contribué à modifier l'image du leader qui reste masculine (Marry, 2004 ; Laufer, 2005). Nous avons cherché à voir si l'enseignement supérieur favorise l'apprentissage d'un leadership mieux partagé. Nous nous sommes particulièrement intéressées aux travaux de groupe qui peuvent donner lieu à des apprentissages cachés aux yeux des pédagogues.

1. La structuration sociale par les interactions

Le cadre théorique dans lequel nous avons conduit la recherche est issu de la théorie de la structuration (Giddens, 1984), car nous pressentions que nous allions rencontrer à la fois des phénomènes de reproduction sociale, en particulier des stéréotypes socio-sexués, mais aussi la mise en œuvre de capacités d'action individuelles lors des interactions de groupe, ce qui laissait une place à l'incertitude sur le système social résultant, au regard des normes de genre. En effet, selon la théorie de la structuration, les acteurs sociaux disposent d'une capacité de réflexivité, c'est-à-dire qu'ils connaissent le monde dans lequel ils agissent, ils sont capables d'actions intentionnelles et ils peuvent expliquer leurs comportements. Cette théorie nous a donné des pistes pour l'observation et l'analyse, via les trois concepts-clés proposés par Giddens pour comprendre la structuration d'un système social à travers les interactions mutuelles des agents : le sens donné par chacun·e au projet ; les ressources mobilisées, en particulier pour acquérir un pouvoir dans le groupe ; et la relation aux normes de genre qui contraignent les comportements ou fait émerger des attitudes non conformes, mais possibles car non sanctionnées dans le groupe. En conduisant cette recherche, notre question centrale était de savoir si, en situation d'apprentissage, la pratique du leadership conduisait ou non à davantage d'égalité homme-femme par rapport au pouvoir.

2. Terrain et méthodologie de recherche

Nous avons mené une enquête sur un campus en région parisienne, rassemblant une école d'ingénieurs et une école de management¹. Chaque année, au début du mois d'avril, les cours de 2^e année sont suspendus pour laisser la place à un projet d'entrepreneuriat appelé « Challenge ». Les élèves doivent se constituer en groupes de 5 à 6 personnes (minimum trois ingénieur·e·s, maximum deux manager·e·s) et désigner qui sera responsable d'équipe. Ils travaillent en situation de compétition pour monter un projet, documenté et argumenté (positionnement marketing, finances, recrutement, structure...), de création d'entreprise innovante. Les 16 meilleurs dossiers donnent lieu à une présentation devant un jury de professionnel·le·s d'entreprise, et quatre groupes vainqueurs reçoivent une récompense financière et symbolique (remise de prix au Sénat). Certains groupes tentent ensuite de créer réellement l'entreprise proposée.

¹ Établissements d'enseignement supérieur, aussi appelés « grandes écoles », qui dispensent des formations de haut niveau. Ils sont accessibles par concours, faisant l'objet d'une préparation intensive de deux ou trois années après le baccalauréat.

En 2006, nous avons observé plusieurs séances de travail de deux groupes, dont l'un fut finaliste, et nous avons interrogé 9 élèves parmi eux. Après la remise des prix, nous avons interviewé 9 membres de deux groupes lauréats. Nous avons donc mené 18 entretiens semi-directifs (8 filles et 10 garçons), centrés sur le vécu du travail en groupe et les relations interpersonnelles. Nous avons également analysé l'ensemble des dossiers soumis.

Pour explorer les pistes d'évolutions pédagogiques, nous avons, en 2008, mené des entretiens avec 11 lauréats (7 filles et 4 garçons), en les centrant sur leur vision et leur apprentissage du leadership.

3. Analyse des dossiers

L'étude des dossiers remis en 2006 par les 320 étudiant·e·s réparti·e·s en 59 groupes fait apparaître deux éléments principaux en matière de genre.

La répartition des rôles de responsable de groupe est proche de la parité. En effet, pour une population comprenant 34% de filles et 66% de garçons, 32% des responsables de projet sont des filles (Tab.1). Le pourcentage est même légèrement plus favorable pour la répartition des postes de direction dans le projet d'entreprise, puisque l'on retrouve 35% de dirigeantes. Notons que la performance, mesurée par la moyenne des notes attribuées aux dossiers présentés par les groupes, est légèrement plus élevée quand le groupe est piloté par une fille.

	Répartition de la population	Responsable de groupe	Dirigeant·e de l'entreprise proposée
Filles	34%	32%	35%
Garçons	66%	68%	65%

Tableau 1 : Répartition des rôles de responsable selon le sexe

La plupart des dossiers fait apparaître la structure de l'entreprise projetée avec une répartition individuelle des postes. Nous avons classé les intitulés de postes selon le genre grammatical utilisé : masculin (par ex. Directeur), féminin (par ex. Directrice) ou neutre (par exemple Direction).

Genre grammatical	Féminin	Masculin	Neutre
Filles	24%	26%	50%
Garçons		62%	38%
Total Filles et Garçons	8%	50%	42%

Tableau 2 : Analyse du genre des intitulés de poste

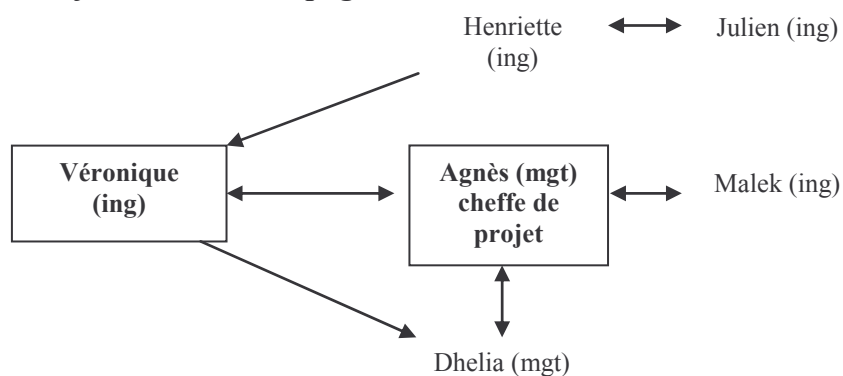
Il en ressort (Tab.2) que les intitulés sont de genre féminin dans 8% des cas (alors que les filles représentent 34% de la population), masculins dans 50% des cas (alors que les garçons représentent 66% de la population) et neutres dans 42% des cas. Les filles privilégient des libellés neutres (à 50%), et une fille sur quatre se projette avec un libellé masculin. Seule une minorité d'entre elles (24%) se voit (ou est vue par le groupe) avec un libellé dont le genre correspond à son sexe. Du côté des garçons, plus d'un tiers (38%) s'annonce au neutre, et près de deux tiers (62%) affichent des titres masculins.

Malgré l'apparente difficulté d'afficher des titres féminisés, la répartition des rôles entre les sexes laisse penser qu'il n'y a plus guère de tabou dans la prise de responsabilité, et que, dans un contexte étudiant, l'égalité entre filles et garçons est acquise. Cependant, l'étude des interactions dans les groupes va faire apparaître une réalité moins lisse.

4. Analyse du fonctionnement des groupes

Sur les quatre groupes étudiés, deux ont connu des conflits passionnés (G1 et G4), un autre fait apparaître un leadership peu conforme aux stéréotypes (G3), et le quatrième, malgré une apparence paisible, a été le lieu d'une exclusion non intentionnelle mais implacable (G2).

G1 : Quatre filles et deux compagnons



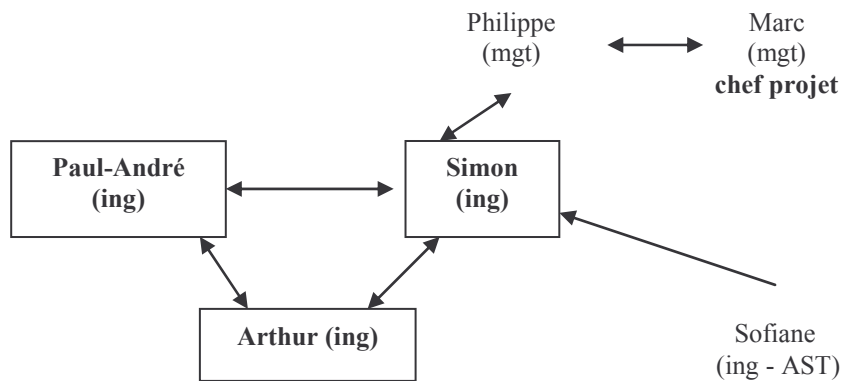
Véronique est souvent en position de responsable dans les travaux de groupe, et ici encore elle se trouve au centre de la constitution du noyau initial du groupe (Agnès et Dhélia). Sollicitée par Henriette et Julien, elle accepte de les prendre malgré une mauvaise expérience de travail de groupe avec Henriette, car « ils sont intelligents et ils ont de bons résultats ». Au dernier moment, Agnès introduit Malek, son ami libanais. Ce groupe comporte donc quatre filles auxquelles se rajoutent les compagnons de deux d'entre elles. Véronique se dérobe au dernier moment, ne voulant pas gérer des conflits qu'elle pressentait inévitables, et elle déclare Agnès cheffe de projet. D'une certaine façon, elle attend d'elle un management « au féminin », car elle décrit Agnès comme « plus conciliante » qu'elle-même, donc plus apte à gérer la situation. Agnès accepte le rôle avec plaisir, mais elle va se trouver impliquée dans des conflits, dérisoires par leur objet et violents dans la forme, dans lesquels elle soutiendra Malek contre Henriette et Julien. Malgré l'absence d'un compromis solide, le groupe se retrouva en tête des finalistes sur la base de leur dossier, mais la présentation orale, au cours de laquelle ils se sont disputés la parole, les fait chuter.

Agnès déclare l'expérience très positive : « Je me suis rendu compte de mes capacités ». Véronique a finalement regretté de ne pas avoir exercé la direction du projet, mais elle a cependant beaucoup appris par observation, et elle s'est confortée dans ses capacités à gérer une équipe avec son propre style. Au cours de l'interview post-projet, Henriette est peu diserte sur elle-même et très critique des autres. Pour elle le management, c'est surtout « râler après les gens parce qu'ils ne font pas leur boulot ». Elle semble avoir conforté une capacité à ne pas se laisser affecter par le conflit.

Par ailleurs, nous avons observé qu'Henriette et Julien n'accordaient que peu de crédit aux interventions de Malek qui a pourtant bâti l'essentiel de la solution technique. Dans la

présentation de la structure de leur projet d'entreprise, Malek est le seul à ne pas avoir rang de directeur et il est placé sous l'autorité de Julien qui a le rôle de Directeur technique. Cette organisation hiérarchique est hautement inhabituelle dans ces projets, qui privilégient les organigrammes avec des postes placés sur le même rang. De son côté, Dhélia, qui redoutait le Challenge car elle doutait de ses capacités, a eu un rôle de conciliatrice au moment où les tensions entravaient le travail du groupe. Ses interventions discrètes auprès des deux camps ont probablement permis que le groupe arrive en finale. Mais ce travail de second plan ne sera pas remarqué, et elle-même ne le perçoit pas comme faisant partie du management du projet. Elle espère que « ce n'est pas comme ça en entreprise » car, dit-elle, « la passion, c'est dommage ».

G2 : Trio d'ingénieurs, deux managers... et une fille seule



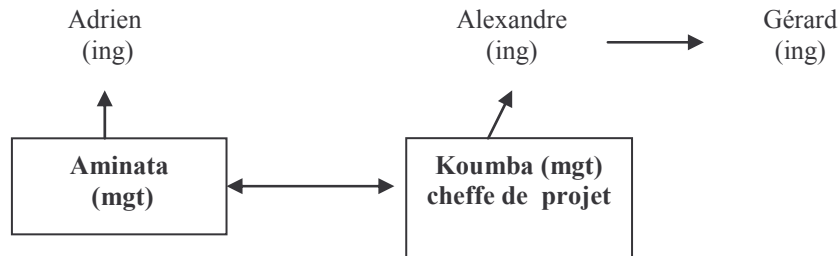
« Simon et Arthur et moi, nous sommes tout le temps ensemble » affirme Paul-André, notamment pour les travaux de groupe. En effet, précise Arthur, « c'est toujours inquiétant de ne pas savoir avec qui on va travailler ». Au sein de leur trio, ils évitent toute prise de position dominante. Ils vont recruter deux managers peu dominateurs, dont l'un d'eux nommé chef de projet exercera un leadership discret dans un groupe sans conflit, car comme le dit Paul-André, « chacun a fait des compromis sur les différentes questions ». Ingénieurs et managers travailleront souvent en sous-groupes séparés.

Peu avant le début du concours, le groupe accepte d'intégrer Sofiane, introduite par une amie de Simon. Comme l'explique Paul-Antoine, « elle était seule, (...) et puis, c'est une fille (*rire*), c'était bien d'élargir les horizons, et en plus, elle a des origines marocaines ». Sofiane est AST² : elle est entrée directement en 2^e année de l'École d'ingénieurs après une première formation au Maroc. Elle a dû lutter avec une famille conservatrice, d'abord pour faire des études, puis pour venir en France. Très réservée, nouvellement arrivée, elle a peu de relations sur le campus. Arthur nous expliquera qu'il l'avait « prévenue que ça allait être dur avec que des garçons » puisqu'elle ne « connaissait personne dans le groupe ». Nous avons effectivement observé une mise à l'écart par ces étudiants se démarquant pourtant d'un modèle de masculinité autoritaire : elle n'est jamais consultée, on ne l'écoute pas quand elle tente de prendre la parole, on lui assigne les tâches délaissées par les autres. Son meilleur souvenir restera la réunion de choix du nom de leur produit, « c'était notre premier moment, vraiment, de travail (...), tout le monde présentait un nom sans avoir peur que les autres se moquent ». Elle décrit ainsi ce qui lui apparaît comme le mode de fonctionnement idéal d'un groupe, être tous ensemble, s'écouter, laisser une place à chacun-e, ne pas juger. Placée en

² AST : admis-e sur titre. Certains élèves, titulaires d'un diplôme de 2^{ème} cycle universitaire, peuvent entrer directement en 2^e année, la sélection se faisant sur dossier et un entretien oral.

marge du groupe, elle se replie sur un rôle maternant, dont elle s’était pourtant démarquée au Maroc, et son pire souvenir reste leur échec avant la finale : « Ce qui m’a trop fait mal, c’est pour les garçons (...) je savais que eux, ils voulaient réussir, alors c’est moche ».

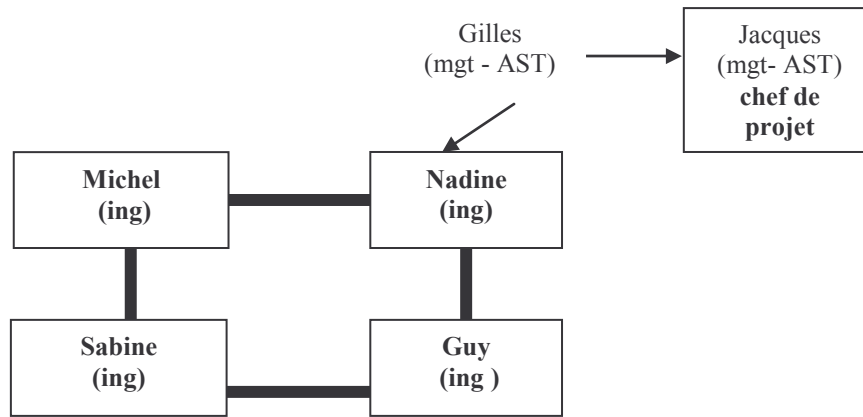
G3 : Femmes noires et hommes blancs, tous leaders potentiels



Garçons et filles partageaient la même ambition de gagner, ce qui les conduira à la réussite. Koumba est une forte personnalité, elle a toutes les caractéristiques du « meneur d’hommes », reconnue comme telle par Adrien et Alexandre. Elle constitue le groupe avec l’aide d’Aminata, Sénégalaise comme elle, en recrutant des garçons entrepreneurs, engagés dans des associations d’étudiants. Sa nomination en tant que cheffe de projet n’est pas discutée, mais Alexandre expliquera : « On sait que le Challenge, c’est plus ou moins politique, si on a une fille présidente, ça fait mieux ». Comme il a apporté l’idée de produit, il en tire une position centrale. Ainsi, pour la présentation devant le jury, il impose des diapositives en noir et blanc, refusant les couleurs « à l’africaine » que proposait Aminata, car dit-il, « je veux que cela soit à mon image ». Koumba exerce un leadership très participatif avec l’équipe. Sans peser aux yeux des autres, elle contrôle l’avancement, organise les réunions, ranime la motivation, et elle est toujours présente. Elle atténuera de petits conflits entre Adrien et Alexandre, qui n’évoqueront pas ce rôle. Le premier nous dira : « On aurait pu tous être chef de groupe », et le deuxième : « J’avoue que j’avais l’impression d’être un peu au centre ». En revanche, Koumba conclura de cette expérience que les conflits se sont résolus parce que l’objectif de gagner, régulièrement rappelé, l’a emporté sur les oppositions personnelles, tous « avaient conscience que c’était quand même notre intérêt commun de travailler main dans la main ».

Aminata est la seule note discordante par rapport au leadership de Koumba. Elle ne possède pas sa résistance physique, ce qui peut expliquer son rôle de second plan. Elle ne s’est pas battue pour être cheffe, mais durant toute l’interview, elle dira souvent « on » et elle ne parlera jamais du rôle de Koumba comme responsable du projet, si ce n’est pour dire qu’en apprenant leur victoire, « elle a pleuré, elle a dit n’importe quoi au micro ». Ce comportement peut être aussi bien interprété comme un respect non discuté de la position de pouvoir que comme une alliance presque fusionnelle avec la cheffe pour la poursuite d’un but partagé. En effet, elle déclare qu’ « à la base de l’équipe, c’est Koumba et moi, ce qu’on s’est dit, nous, notre objectif, c’est de gagner ».

G4 : Quatre ingénieur-e-s de compétition et deux AST



« On ne voyait pas ce que les manager·e·s pouvaient nous apporter » résume Nadine pour expliquer qu'elle-même et ses ami·e·s pensaient mener le projet Challenge sans apport extérieur. En tête de promotion, ils/elles aiment la compétition et veulent gagner. Les deux managers acceptés dans leur groupe sont des AST, après une formation initiale en informatique pour Gilles et en marketing pour Jacques. Ce dernier a déjà conduit avec succès, dans le cadre de ses études antérieures, des projets de conception de produit et de montage d'entreprise. Personne ne lui dispute le rôle de chef de projet, mais il se heurte à un rejet méprisant du quatuor d'ingénieur·e·s, comme le raconte Gilles : « À chaque fois que Jacques émettait une idée, elle était rejetée en bloc ». Le groupe a survécu aux fortes tensions internes, parce que personne ne voulait échouer, et que Guy et Nadine se sont dissociés du quatuor. Le premier a fui devant les conflits. La seconde a apporté une aide à Jacques, notamment pour piloter le projet, ce qui lui « a bien plu », mais qui lui a valu de la part de Michel et Sabine de nombreuses insultes publiques, puisant dans le registre sexiste (par ex. « pute »). Le chef de projet a su traverser cette épreuve sans renoncer, et le groupe obtiendra le prix du meilleur dossier. Grâce à leur maturité, les deux AST ont été en mesure d'analyser le phénomène, même s'ils en restent un peu blessés. Au cours de nos entretiens avec les ingénieur·e·s, aucun·e ne mentionnera l'existence d'un chef de projet dans le groupe. L'expérience de Challenge ne leur a pas permis de reconnaître la supériorité dont a fait preuve un AST, en matière de leadership.

Bilan de l'analyse du premier corpus

Dans le Groupe 1, les comportements sont contrastés. D'un côté, trois filles pleinement engagées dans des jeux de pouvoir, et pour lesquelles Challenge a été source d'apprentissage. L'observation de leurs comportements fait éclater l'idée d'une naturalité d'un management féminin qui serait conciliant et consensuel. De l'autre, une fille peu sûre d'elle, qui n'intervient dans la conduite du projet que lorsque son intervention est rendue indispensable par la défection des autres. D'une certaine façon, elle a joué un rôle classiquement dévolu aux femmes, indispensable mais invisible. Enfin, ce groupe donne également à voir une relation de domination symbolique entre certain·e·s ingénieur·e·s sur fond d'ostracisme ethnique, qui émerge au cours de la semaine.

Les cinq garçons du Groupe 2 offrent un exemple de faible apprentissage du leadership et d'inclination naturelle vers l'homosociabilité. Cherchant à minimiser les risques d'opposition, ils n'ont guère laissé de place à un processus de négociation sur le sens à donner au projet, ce qui explique en partie que le groupe ne figurera pas parmi les finalistes malgré leur assiduité. Par ailleurs, personne n'ayant eu le souci de gérer le groupe, chacun est resté dans son sous-groupe d'affinité, et tous ont accepté comme une fatalité qu'une personne différente ne soit pas intégrée. De son côté, la seule fille du groupe, qui a pourtant dû déployer des capacités de

battante pour réussir à entrer dans une école d'ingénieur·e-s en France, adopte un rôle de femme effacée, prête à porter secours en cas de besoin, tout en rêvant à un monde idéal où chacun·e a une place au même niveau.

Dans le Groupe 3, une fille défie les normes sociales : noire, étrangère, elle se pose d'entrée de jeu comme cheffe d'un groupe dans lequel elle inclut trois garçons blancs qui sont souvent dans des positions de direction, et elle exerce son rôle au service de la victoire sans déclencher d'opposition. Cependant, les garçons éprouvent le besoin de justifier cette configuration exceptionnelle, et ils construisent des discours pour expliquer sa présence à la tête de l'équipe ou en atténuer l'importance. Ainsi, la classification hommes/femmes est-elle mobilisée afin d'évoquer une discrimination positive qu'ils auraient acceptée pour des raisons politiques.

Pour le Groupe 4, la domination basée sur la classe sociale est première. On voit en effet des ingénieur·e-s qui, parce qu'ils/elles ont accédé à une Grande école élitiste, où la diversité sociale est faible, s'estiment supérieur·e-s à des élèves managers issus de filières universitaires moins sélectives, quelles que soient les expériences et talents de ces derniers. La fille qui saura s'écarter de cette posture de mépris découvre la direction de projet et prend goût au leadership. Cependant cette prise d'autonomie par rapport à un groupe d'amis très proches et cet accès à une position de pouvoir dans le groupe de projet, ont déclenché chez certain·e-s une réaction à caractère sexiste.

L'analyse de ce corpus a mis en évidence qu'entre des élèves qui sont en principe sur un pied d'égalité, les jeux de pouvoir peuvent être intenses. Dans l'apprentissage du leadership par le travail en groupe, les normes liées à la position sociale, à la race et au genre, peuvent être mobilisées et peser sur les interactions, mais parfois, elles sont aussi défiées, comme le défend Judith Butler (2005). Le projet Challenge mené dans le contexte d'un établissement supérieur permet aux élèves d'adopter des comportements conformes ou nouveaux en matière de leadership : ils s'appuient sur leurs perceptions et convictions antérieures, mais celles-ci peuvent avoir été modifiées au cours de l'expérience. C'est pourquoi nous avons voulu confronter sur une nouvelle population d'élèves les acquis d'une semblable expérience avec leur expression du modèle de leader, pour voir si le modèle de leader s'écartait effectivement de la représentation masculine encore dominante dans les entreprises.

5. Analyse de la relation au leadership

Onze élèves (sept filles et quatre garçons) ont été interrogés sur ce qu'ils avaient observé du leadership dans leur groupe Challenge. Ils furent ensuite invités à exprimer les qualités d'un·e leader, et à comparer ce modèle avec les caractéristiques des leaders rencontrés dans des activités antérieures (stage, association, sport...). L'analyse a fait ressortir trois positionnements personnels par rapport au leadership : certaines souhaiteraient être leader, mais ne se sentent pas légitimes ; d'autres (garçons ou filles) manifestent une confiance en soi qui les portent vers les fonctions de leader ; pour d'autres enfin, l'autorité est la principale caractéristique du leader, ce qui les conduit à se détourner de ce rôle.

Les failles de légitimité

Céline a une double image du leadership : rôle maternant qu'elle tient dans les activités de loisir, et rôle d'autorité et de mise en avant de soi dont elle se démarque. Elle évoque en riant les « people » du campus, « jeunes, riches et beaux » qui sont souvent leaders. Elle aurait pu assumer la fonction de cheffe de projet. Mais quand cela a été évoqué, seule fille face à quatre garçons, elle ne l'a envisagé que sous le couvert d'une mise en scène, « un côté un peu Madonna dominatrice, je pense que ça les a pas mal fait rire ». Celui qui prendra le rôle, Célestin, ne mentionne même pas qu'elle avait été proposée, et explique qu'elle ne pouvait pas y prétendre parce « qu'elle ne se prend pas au sérieux », alors qu'elle-même pense qu'il « n'a rien fait de spécial » et qu'elle a assuré une partie du contrôle de l'avancement du projet.

Pour Liliane, un leader a des qualités relationnelles (écoute, attention à l'équipe) et une aisance dans l'expression en public. Elle possède ces qualités, mais elle ne se sent pas légitime aux yeux des autres : « Je ne me sens pas du tout capable d'être cheffe de projet ou d'être présidente d'une société, mais j'aime qu'on écoute ce que j'ai à dire puisque je n'ai pas forcément que des mauvaises idées ». Le responsable de son groupe lui semble légitimé par les « contacts qu'il a grâce à son père ».

Bien qu'Omayya se retrouve presque toujours en situation de responsable de projet et qu'elle assure ce rôle avec un succès reconnu, elle renoncera à figurer comme dirigeante de l'entreprise proposée. Elle a assuré la conduite du projet Challenge, mais elle a pensé que face aux investisseurs extérieurs, sa personne risquait de décrédibiliser l'entreprise proposée, parce que femme et en plus avec un nom d'origine étrangère. Elle ignorait l'exemple de Koumba deux ans auparavant. Elle semble avoir intégré le fait qu'il ne suffit pas de faire un bon travail, mais qu'il faut être reconnue par les personnes en position de juger.

Nikki n'a pas tenté de dissuader Omayya de se mettre en retrait. Elle-même aimerait bien occuper une position de cheffe, mais elle assure souvent un second rôle. Elle évoque une différence sexuée : « Les femmes ne sont pas autant motivantes que les hommes mais les hommes sont rassurants et les femmes sont plus intuitives ». D'origine asiatique, elle se dit desservie par son physique juvénile qui, pense-t-elle, empêche qu'on la prenne suffisamment au sérieux.

La légitimité donnée par la confiance dans ses capacités

Serge a une totale confiance en lui-même. Porteur du projet dont il a eu l'idée bien avant le début du Challenge, il fait preuve d'énergie, de charisme et de diplomatie. La description qu'il fait de lui-même en tant que leader correspond tout à fait au modèle idéal qu'il décrit, les leaders qu'il a rencontrés en entreprises ayant plutôt été des contre-modèles.

Constance a une image claire et positive du leader dont elle juge le rôle nécessaire (recul, exercice de l'autorité, encouragement). Deux expériences réussies en tant que chorégraphe lui ont donné confiance dans sa capacité à diriger. Elle s'incline sans état d'âme devant l'autorité de Serge qui s'est comporté comme son modèle de leader et considère comme normal qu'il soit à la tête de l'entreprise, parce que c'est « son projet ». Malgré son goût pour entreprendre, elle envisage déjà de limiter sa vie professionnelle : « Je suis quand même une femme et j'attache quand même de l'importance à tout ce qui pourrait être une vie de famille, et comme j'ai tendance à être très perfectionniste, je pense que je pourrais être très vite carriériste ».

Célestin n'a pas mobilisé de ressources particulières pour devenir chef de projet, notamment il n'a pas rassemblé le groupe et il n'est pas l'auteur de l'idée retenue. De nationalité camerounaise, il est calme et se décrit comme la seule personne capable d'assumer ce rôle. Il énumère les raisons pour lesquelles les autres ne le pouvaient pas et il conclut : « Je suis celui qui représente le plus d'autorité dans le groupe, ou celui qui est le plus écouté peut-être ».

Aymeric n'a pas joué de rôle particulier dans la direction du projet, mais il a bénéficié de la défection d'Omaya et il joue le rôle de Directeur général dans l'entreprise proposée. Il semble être celui vers qui on se retourne, car il n'est pas menaçant et selon Nikki, « il était chic, il avait du charisme ». Lui-même déclare que ce sont toujours les autres qui lui proposent, et il dit en riant que « ça doit être dans les gènes ».

Oxana, de nationalité russe, est une forte personnalité. Elle a eu plusieurs expériences de conduite de projet, elle commence par tenir un discours sexiste en déclarant que « c'est bon quand les hommes gèrent, et les femmes sont très bien pour voir les détails que les hommes ne peuvent pas voir », mais il apparaît clairement dans la suite de l'interview qu'elle se met dans une catégorie à part, celle des « leaders créatifs » par opposition aux « leaders autoritaires ». L'observation des rivalités et conflits lui a, dit-elle, « beaucoup apporté » et elle a une idée précise de la façon dont elle aurait conduit le groupe.

Éloignement de la fonction d'autorité

Christelle est convaincue qu'un·e responsable est nécessaire dans tout travail de groupe, notamment pour assurer une certaine autorité. Elle défend, dans son modèle de leadership, des qualités d'écoute et d'encouragement. Cependant, elle se tient en retrait parce que, d'après ce qu'elle a « observé en entreprise », à un tel poste l'on peut être jugé·e, contesté·e, faire des erreurs, et souvent avoir à tenir un rôle répressif. C'est pourquoi elle préférerait travailler seule.

L'idéal d'Armand est celui d'un pouvoir partagé entre tous les membres du groupe : « Affirmer son autorité, c'est pas trop pour moi, je préfère vraiment tout ce qui est participatif ». Il ne correspond pas au stéréotype de la masculinité hégémonique, et il est devenu leader parce qu'il a été au centre de la construction du groupe. Il est muet sur un leader émergent dans le groupe, qui figure comme Directeur général dans le projet d'entreprise, ainsi que sur Oxana comme autre leader possible. Il n'a pas démissionné de son rôle, mais il aurait préféré que son groupe ne figure pas parmi les vainqueurs, cela lui aurait épargné un pénible travail en commun pour préparer et assurer la présentation du projet lors de la cérémonie de remise des prix.

Bilan de l'analyse du second corpus

L'analyse du second corpus fait donc apparaître des positions personnelles très contrastées. On a pu y observer que filles et garçons peuvent exprimer un sentiment de confiance en eux qui les pousse à occuper des rôles de leader. Cependant, plusieurs filles émettent des réserves sur la possibilité (sociale ou liée à la nature) pour une femme d'être dirigeante. Par ailleurs, seules des filles semblent penser que leur sexe, leur position sociale ou leur origine étrangère est un obstacle à l'accès au leadership, et aucun garçon n'évoque une telle possibilité. Nous avons déjà relevé dans le premier corpus des phénomènes de dépréciation à caractère social ou racial. Notons cependant que les barrières liées à la race ou à la classe semblent atténuées si elles sont contrebalancées par une forte confiance en soi. C'est le cas de Koumba, Célestin ou Jacques, et dans une certaine mesure Omaya car cette dernière assure quand même le plus

souvent la direction des groupes. Ainsi, malgré des comportements dépassant les normes dominantes, le modèle de leader peut rester chez certain·e·s élèves entaché d'un marquage sexuel, social ou racial.

Conclusion : perspectives pédagogiques

Au terme de cette double étude, nous pouvons revenir sur notre interrogation initiale : l'enseignement supérieur favorise-t-il l'apprentissage d'un leadership mieux partagé entre hommes et femmes qu'il ne l'est dans les entreprises ? Dans l'environnement que nous avons observé, les femmes ont l'occasion d'exercer une fonction de responsable de projet, au même titre que les hommes, et nous avons pu voir qu'elles s'en saisissent puisque la parité est respectée. Mais les observations approfondies conduisent à nuancer l'optimisme de ce constat pour trois raisons. D'abord, dans la dynamique des interactions de groupe, plusieurs filles — mais aucun garçon — ont adopté des positions effacées, les rendant peu visibles et les privant d'une reconnaissance à laquelle elles auraient pu prétendre compte tenu de leur apport au fonctionnement du groupe (Dhélia, Sofiane, Céline). Comme le dispositif pédagogique n'incluait aucune réflexion collective sur les raisons de leur assignation à une telle posture, on peut se demander si cette expérience ne participe pas d'un apprentissage de rôles de genre dans le monde du travail. Ensuite, les filles jouant le rôle de cheffe d'équipe sont toutes des personnalités remarquables par leur dynamisme, leur charisme et souvent leur excellence scolaire (Agnès, Véronique, Koumba, Omayya), alors que plusieurs garçons se sont retrouvés dans ce rôle sans montrer de qualités particulières de leader (Marc, Célestin, Aymeric, Armand). Enfin, plusieurs éléments laissent penser que, parmi les étudiant·e·s, le modèle de leader peut encore se conjuguer au masculin. Ainsi deux filles relayent des stéréotypes socio-sexués sur le leadership (Nikki, Omayya), et deux garçons éprouvent le besoin de justifier la présence d'une femme à la tête de leur groupe majoritairement masculin. Par ailleurs, seules des femmes se posent la question de leur propre légitimité en tant que leader (Sofiane, Céline, Liliane, Nikki, Omayya).

Ces résultats soulèvent des interrogations d'ordre pédagogique. Comment éviter que l'apprentissage du leadership soit aussi celui des rôles de genre ? Comment favoriser le développement d'un modèle de leader laissant place à la mixité ? La théorie sociocognitive d'Albert Bandura (2007) nous a fourni des pistes d'orientation possibles. Ce psychologue défend l'idée d'une « agentivité » humaine, c'est-à-dire une capacité de l'être humain à accomplir les actions voulues ou à faire survenir les événements souhaités. Dans une situation donnée, cette capacité d'action varie selon les individus et dépend d'un processus réflexif au cours duquel la personne évalue sa propre aptitude à accomplir certains choix et actes, ce que Bandura appelle le « sentiment d'efficacité personnelle ». Plus celui-ci est développé, plus la liberté de choisir son comportement est grande. Dans notre échantillon, on a pu en effet opposer les élèves qui n'hésitent pas à se lancer dans la conduite du projet (Agnès, Nadine ou Célestin) même sans expérience antérieure, et celles qui n'osent pas franchir le pas malgré leur désir d'être à une autre place ou dans d'autres modes d'interaction avec le groupe (Sofiane, Céline, Liliane ou Nikki). La théorie sociocognitive a effectivement été utilisée dans les sciences de l'éducation, où les recherches empiriques suggèrent que pour soutenir l'apprentissage, il faut se préoccuper de l'auto-évaluation que fait l'apprenant·e de son efficacité perçue (Galand et Vanlede, 2004). Celle-ci est construite — négativement ou positivement — à partir de quatre sources d'information (Bandura, 2007 : 124) : l'expérience directe ; l'expérience vicariante, c'est-à-dire l'observation de ce que font ses proches ; l'influence sociale, notamment la persuasion verbale d'autrui sur ses capacités ; les états

physiologiques et émotionnels qui envoient des signaux sur la capacité à accomplir certaines actions. Différentes pistes d'action peuvent ainsi être suggérées.

Posons tout d'abord la question de la mixité. Dans le cas que nous avons étudié, les garçons représentent les 2/3 de la population concernée, les filles peuvent donc souvent être en minorité dans les groupes. Or, ceux dans lesquels elles ont joué un rôle majeur comprenaient au moins la moitié de filles. Faut-il alors encourager la non-mixité — question toujours en débat (Leathwood, 2004) — pour éviter l'apprentissage implicite de rôle de genre chez les futurs cadres et favoriser l'émergence de figures féminines de leader ? Cette option ne nous paraît pas devoir être retenue pour deux raisons. Un groupe uniquement composé de filles peut être discriminé car perçu comme moins solide et moins sérieux, ainsi que le laissent penser les déclarations de certaines sur la façon dont on perçoit une leader, alors qu'un groupe de garçons ne rencontrera pas le même problème. À l'inverse, un groupe de filles peut être suspecté d'avoir bénéficié d'une discrimination positive de la part du jury, comme le suggèrent les remarques de certains garçons. De plus, en évacuant la mixité dans la composition des groupes, l'on ne permet pas l'expérience collective d'un·e leader ne correspondant pas au stéréotype.

Notre première proposition vise à favoriser l'expérience directe. Le règlement de la scolarité pourrait exiger que, lors de ses trois années d'études, chaque élève joue le rôle de responsable au moins une fois (travaux de groupes, projets, associations), signifiant par là que personne n'en est exclu ou incapable.

Notre seconde proposition a pour but d'augmenter chez les filles le sentiment de leur efficacité personnelle en leadership. Nous avons esquissé les grandes lignes d'un dispositif pédagogique à trois temps, incluant une réflexivité par les élèves et par les enseignant·e·s. Dans un premier temps, un cours sur le leadership, dispensé avant le déroulement de la compétition, inclurait dans ses objectifs celui de « neutraliser » l'image du leadership, en la débarrassant de ses connotations viriles. Pour cela, l'accent serait mis sur le contenu du rôle en termes de tâches, assorties de critères de réussite. Cela pourrait désamorcer la vision de la direction d'équipe comme une relation de domination, telle que cela a été exprimé par plusieurs, et en particulier par des filles (commander, décider de tout, se mettre en avant, avoir des privilèges). Une telle description pourrait clarifier la responsabilité de conduite du projet, et donner confiance à ceux/celles qui hésitent à assumer la fonction. Dans un second temps, se déroulerait le travail en groupe, au cours duquel le poste de leader serait attribué librement par chaque groupe, mais il serait assorti d'un cahier des charges qui pourrait être initialement discuté à partir de la description de contenu reçue en cours. Cela permettrait une auto-évaluation par la personne ayant exercé ce rôle, ainsi qu'une appréciation par les autres, ce qui leur rendrait la fonction plus familière. Dans un troisième temps, un travail collectif, impliquant chacun·e dans une analyse du leadership tel que vécu au cours du projet, pourrait permettre à l'étudiant·e de prendre de la distance et avoir un effet bénéfique sur le développement de l'efficacité personnelle en matière de leadership. Du côté professoral, une étude des retours formulés par les élèves conduirait à affiner les contenus pédagogiques du cours précédant la compétition, afin de déconstruire le caractère masculin encore attaché à l'image de la personne en charge du leadership d'un groupe.

Des expériences de projets en grandeur réelle, assortis d'exigences professionnelles, sont d'une grande richesse pédagogique, et leur influence sur les comportements peuvent marquer en profondeur, d'où l'importance d'y inclure une dimension genre.

Bibliographie

- Bandura, Albert (2007), *Auto-efficacité*, De Boeck.
- Butler, Judith (2005), *Trouble dans le genre*, La Découverte.
- Chemin, Anne (2009), « L'idée d'un quota de femmes à la tête des entreprises progresse », *Le Monde*, 9 juillet.
- Eagly, Alice H., Mary C. Johannesen-Schmidt et Marloes L. van Engen, (2003), « Transformational, Transactional and Laissez-faire Leadership Styles: A Meta-analysis Comparing Women and Men ». *Psychological Bulletin*, 95, 569–591.
- Galand, Benoît et Marie Vanlede (2004), « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? ». In *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, Savoirs (Hors-série), L'Harmattan, 91-116.
- Giddens, Anthony (1984), *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, Quadrige/PUF.
- Laufer, Jacqueline (2005), « La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel », *Travail et Emploi*, 102, 31– 44.
- Leathwood, Carole (2004), « Doing difference in different times: Theory, politics, and women-only spaces in education », *Women's Studies International Forum*, 27, 447– 458.
- Marry, Catherine (2004), *Les femmes ingénieurs : Une révolution respectueuse ?*, Paris, Belin.