

Les libertés et les contraintes dans l'expérience de professeures d'université : une analyse critique féministe de la culture organisationnelle

Claire Lapointe

Volume 11, Number 1, 1998

Éducation et émancipation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057971ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057971ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)

1705-9240 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lapointe, C. (1998). Les libertés et les contraintes dans l'expérience de
professeures d'université : une analyse critique féministe de la culture
organisationnelle. *Recherches féministes*, 11(1), 133–153.
<https://doi.org/10.7202/057971ar>

Article abstract

This article addresses the situation of women faculty members in Québec from the standpoint of women working within an organization in traditionally male positions, using a feminist critical approach to the theory of organizational culture as the analysis framework. Using ethnographic methodology and the data saturation levels technique, the author interviewed 34 women professors from Laval University. The data obtained point to Laval's relatively rigid organizational culture in terms of the freedom faculty members enjoy in defining their roles and carrying out their duties. Although women faculty members stated that they are satisfied with the leeway they enjoy, its limits are readily apparent, the prime constraints being: a feeling of invisibility, a perception of sexism and systemic discrimination, physical insecurity, and conflict between personal and organizational values and interests. Despite these limits, the majority of women faculty members indicated that they had developed strategies allowing them to make and take their place within the university.

Les libertés et les contraintes dans l'expérience de professeures d'université : une analyse critique féministe de la culture organisationnelle

Claire Lapointe

La problématique

Déposé en 1963, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, mieux connu sous le nom de rapport Parent, a inspiré et guidé une importante réforme scolaire au Québec. Certaines de ses recommandations visaient la généralisation de l'accessibilité des filles aux études secondaires et postsecondaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1963 : 70, 76). Parmi les changements qui ont suivi cette réforme, on constate une augmentation graduelle du nombre de femmes qui enseignent dans les universités. Ainsi, entre 1973 et 1995, le pourcentage de professeures d'université au Québec est passé de 13,6 (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires 1983) à 21,3 p. 100 (Statistique Canada 1996). On peut en conclure que l'accessibilité accrue des femmes à l'enseignement supérieur a participé à l'émancipation des Québécoises en favorisant leur entrée dans une profession occupée, il n'y a pas si longtemps, presque exclusivement par des hommes (Lapointe 1995).

L'arrivée en plus grand nombre de femmes dans des secteurs d'emploi traditionnellement masculins constitue un changement majeur dans l'organisation du travail (David 1986; Lamarche 1990; Legault 1991; Legault, McNeil et Sabourin, à paraître). Certains aspects de ce changement sont plus apparents, tels l'adoption de programmes d'équité en emploi et de règlements sur les congés de maternité ou de paternité, le développement des services de garde ou la féminisation des titres et des postes. D'autres sont toutefois moins visibles, bien qu'ils influent en profondeur sur la culture même du travail en redéfinissant les normes traditionnelles quant aux rôles sociaux et à la place des hommes et des femmes dans les organisations (Aisenberg et Harrington 1988; Baudoux et de la Durantaye 1988; Cann, Jones et Martin 1989; Kanter 1977; Legault 1992; Lépine et Simard 1991).

Selon les recherches qui ont porté sur le rapport des femmes au travail rémunéré et aux organisations, l'expérience organisationnelle des femmes est différente de celle des hommes et peut présenter un caractère contraignant ou conflictuel (Belle 1990; Christiensen-Ruffman, Descarries et Stewart 1993; Desrosiers et Lépine 1991; Fahmy 1992; Kempeneers 1992; Marchis-Mouren et Harel Chiasson 1990). À la suite des conclusions de ces recherches, il est apparu important d'examiner le cas des professeures d'université.

Dans le cadre d'une étude réalisée entre 1993 et 1995, j'ai voulu vérifier comment les professeures décrivaient leur expérience en tant que femmes qui travaillent dans une organisation et qui occupent une profession traditionnellement masculine (Lapointe 1995)¹. En réponse aux questions posées dans la thématique du présent numéro de *Recherches féministes* sur le rôle de l'éducation en tant qu'outil de mobilité sociale, je présente ici, la partie des résultats qui porte sur les représentations des professeures quant à la marge de manœuvre qu'elles possèdent dans la définition de leur rôle et de leurs tâches et quant aux contraintes qui peuvent la limiter. Ces représentations permettent à leur tour de déterminer jusqu'à quel point la culture d'une université est ouverte au changement et comment cette organisation s'adapte aux valeurs, aux priorités et aux besoins des femmes.

Il est important de noter ici que, étant donné leur taille, la complexité de leurs structures et la spécificité de chaque discipline ou champ scientifique, plusieurs universités sont en fait des méga-organisations et l'on y retrouve sans doute plusieurs sous-cultures distinctes. Afin de pouvoir réaliser ma recherche tout en conservant l'anonymat des participantes, je n'ai pu me limiter à une seule école ou faculté ni indiquer précisément les champs de recherche et d'enseignement des professeures rencontrées. Comme on le verra dans la méthodologie, j'ai opté pour une enquête qui englobait autant de facultés et d'écoles que possible et j'ai considéré le discours des professeures comme traduisant leurs représentations communes quant à un noyau de la culture de l'organisation.

Le cadre d'analyse

Le cadre d'analyse utilisé dans ma recherche s'inspire de la théorie de la culture organisationnelle. Selon Smircich (1983 et 1985), cette théorie explore le phénomène de l'organisation en tant qu'expérience subjective et étudie les modèles qui rendent l'action organisée possible. Pour cette chercheuse, il s'agit d'un nouveau paradigme qui permet d'étudier les processus de gestion stratégique et de changement organisationnel en se basant sur les valeurs et les normes qui guident l'action humaine à tous les niveaux et dans toutes les dimensions de la vie organisationnelle, dont les rapports sociaux de sexe.

D'après Clegg (1981), Louis (1983), Mills (1988), Morgan (1989) et Smircich (1983), la culture de chaque organisation représente une configuration unique d'activités réglementées, un mode de vie caractérisé par certaines règles de comportement. Toute culture est ainsi créée et entretenue grâce à un processus qui vise la promulgation et l'observation des règles. Mills remarque toutefois que les règles ne sont pas qu'appliquées et suivies, mais qu'elles peuvent aussi faire l'objet de résistances. Les membres d'une organisation n'adhèrent donc pas toutes et tous de la même manière ni à un même degré aux normes et aux valeurs proposées. Dans le cadre de mes recherches, je définis la culture organisationnelle comme un phénomène social dynamique produit par, et produisant à son tour, des ensembles de significations auxquels *s'identifient, ou ne s'identifient pas*, les personnes dans les organisations, et par lesquels elles

1. Ma recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dans le cadre de son programme de bourses de doctorat.

interprètent, *parfois de manière conflictuelle*, les actions et les interactions, les objets et les événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et leurs comportements.

Par ailleurs, comme l'ont démontré les chercheuses féministes, le modèle androcentrique dominant a fortement influé sur la recherche dans la plupart des disciplines scientifiques (Mura 1991). En ce qui a trait aux études qui ont porté sur les organisations, plusieurs auteures et auteurs féministes constatent que la tradition méthodologique de l'analyse organisationnelle est indifférente à la variable sexuelle et que le concept de genre y a été ignoré (Acker et Van Houten 1974; Baudoux 1992; Hearn et Parkin 1983; Mills 1988; Smircich 1985; Symons 1990). Afin de réaliser mon étude, il a donc été nécessaire de procéder tout d'abord à la validation d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle qui intègre le concept de genre. Mon choix s'est porté sur la grille élaborée par Thévenet (1986), car on y trouve les principaux éléments présentés par les théoriciennes et les théoriciens comme composant la culture d'une organisation. De plus, Thévenet accorde une importance particulière à la définition organisationnelle du métier ou de la profession, notions qui constituent un élément clé lorsqu'on étudie l'entrée des femmes dans des professions ou milieux de travail traditionnellement masculins. À partir d'une analyse de la documentation scientifique, j'ai procédé à la vérification de la pertinence de la grille de Thévenet, ce qui a permis d'en produire une version amendée en fonction du genre (Lapointe 1997a).

La méthodologie

Dans ma recherche, l'approche méthodologique utilisée est du type ethnographique et s'inspire des récits de vie (Bertaux 1980). À partir de la grille d'analyse proposée par Thévenet (1986) et amendée en fonction du genre, j'ai élaboré un guide pour des entretiens semi-dirigés. La logique de ces entretiens procédait à partir d'un ordre chronologique dans la vie et le cheminement professionnel des participantes, et d'une progression graduelle des thèmes qui allaient d'un plan général et neutre (le travail de professeure) à un plan qui intégrait la notion de genre (femme et professeure dans une université).

L'échantillon et la chronologie des entrevues

Au total, 34 professeures d'une université québécoise ont participé à l'enquête qui s'est effectuée entre le 27 janvier et le 22 juin 1993. Cet échantillon, du type raisonné, a été constitué en deux temps : j'ai tout d'abord rencontré 20 professeures. Comme les membres de ce groupe effectuaient des recherches sur les femmes et que ce fait aurait pu influencer sur leurs réponses, un deuxième sous-échantillon a été constitué en s'inspirant de la formule des cas négatifs (Lindesmith 1968). Selon Bertaux (1980, 1981), l'étape de la recherche des cas négatifs s'intègre à la constitution des niveaux de saturation, processus qui permet de vérifier la solidité d'une théorisation et des phénomènes sur lesquels elle se base. On examine tout d'abord le caractère répétitif d'une information qui aura attiré notre attention. Cette vérification permet d'établir qu'il s'agit bien d'un objet sociologique, c'est-à-dire d'une donnée qui relève du social et du collectif et non du psychologique et de l'individuel, car, selon Bertaux (1981 : 28), c'est alors

«le social qui s'exprime par des voix individuelles». On atteint ainsi un premier niveau de saturation.

Vient ensuite l'étape de la recherche des cas négatifs qui consiste à tester et à vérifier les données recueillies auprès d'un premier groupe de répondantes en questionnant des catégories de «sujets situés dans le même sous-ensemble de rapports socio-structurels mais à des places différentes» (Bertaux 1980 : 208). Bertaux suggère alors de chercher systématiquement d'autres entrées sur le terrain et d'aller vers ce que Lindesmith (1968) a appelé les «cas négatifs», c'est-à-dire les personnes dont les témoignages pourraient contredire les modèles que l'on a commencé à élaborer. Les observations ainsi obtenues confirment ou infirment le modèle émergent, ce qui permet de le vérifier et de le raffiner. On atteint ainsi l'étape de la véritable saturation qui permet une certaine généralisation sans avoir eu recours à un échantillon quantitativement représentatif (Bertaux 1980, 1981; Poupart *et al.* 1997).

Selon Gay (1996) de même que Marshall et Rossman (1989), une seconde raison d'être de la recherche des cas négatifs est que celle-ci constitue une des techniques de triangulation qui permettent d'assurer rigueur et validité interne à une recherche du type naturaliste. La création d'un second groupe de 14 répondantes a donc permis de vérifier l'information déjà obtenue en diversifiant l'échantillon en fonction de l'appartenance ou non au groupe de recherche féministe, des disciplines scientifiques représentées, des statuts professionnels des informatrices (permanence obtenue ou non) et de leur situation familiale (tableau 1).

Le traitement de l'information et l'analyse des données

L'analyse des données s'est effectuée en deux temps : une analyse de contenu par traitement manuel, puis une analyse du discours informatisée. En ce qui a trait à la première étape, j'ai d'abord délimité sept catégories d'information basées sur le guide d'entretien (Lapointe 1995). J'ai ensuite repris chacune des entrevues et j'ai procédé à l'analyse de contenu en tant que telle. Dans un premier temps, le matériel relatif à chacune des catégories préétablies a été codé et assemblé. Par la suite, j'ai examiné les données contenues dans chacune de ces catégories, créant au besoin de nouvelles catégories ou des sous-catégories.

Dans un second temps, afin de raffiner la catégorisation et de vérifier si certains regroupements pouvaient être faits en fonction des principales caractéristiques des répondantes, les données ont été étudiées à l'aide du logiciel ALCESTE (Reinert 1986, 1990). L'hypothèse sous-jacente à cette méthode est la suivante (Reinert 1993 : 236):

nous faisons l'hypothèse que le locuteur, au cours de son énonciation, investit des lieux mentaux successifs divers et que ces lieux, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. En conséquence, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait pouvoir permettre de retrouver la trace de «ces pièces mentales» que le locuteur a successivement habitées, trace perceptible en terme de «mondes lexicaux», ces mondes lexicaux renvoyant à telle ou telle manière de ce locuteur de choisir à un moment ou un autre de son discours tel ou tel système de référence.

Tableau 1
Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles
des répondantes*

Statut professionnel	Adjointe	Agrégée	Titulaire		
N	10	11	13		
Ancienneté	0-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	16-20 ans	20 ans et +
N	9	10	4	7	4
Âge	31-35	36-40	41-45	46-50	51 et +
N	4	10	9	7	4
Secteur	Sciences humaines	Sciences et génie			
N	24	7			
État civil	En couple	Seule			
N	21	13			
Mère				Oui	Non
N				25	9
GREMF**				Membre	Non membre
N				20	14

* Afin de préserver l'anonymat des participantes, compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon, je ne précise pas leur unité d'origine.

** GREMF : Groupe de recherche multidisciplinaire féministe (Université Laval).

Selon Reinert (1993 : 12), «lorsque le sujet est collectif «ces mondes» ou «lieux» deviennent des sortes de «lieux communs»». Pour procéder à l'analyse du discours, les entretiens ont d'abord été divisés en unités de contexte initiales codées selon les six principales variables, soit l'appartenance au groupe de recherche féministe, le statut professionnel, le domaine de recherche et d'enseignement, l'ancienneté, l'état civil, la situation familiale et l'âge. À l'aide d'une classification descendante hiérarchique, le programme a ensuite établi quatre classes de mots et d'unités de contexte en fonction des concurrences des mots dans les unités de contexte (chi-deux) et en relation avec les variables retenues. Finalement, l'analyse factorielle des correspondances a permis de tracer les frontières entre les différents mondes lexicaux des répondantes grâce à une analyse discriminante du vocabulaire propre à chacun de ces mondes et absent des autres (Reinert 1993). Le vocabulaire caractéristique de quatre

classes a ainsi été regroupé selon deux axes, ce qui a permis de distinguer les liens et les oppositions qui les caractérisent.

Les limites de la recherche

Il est à noter que, bien qu'un deuxième niveau de saturation des données ait été atteint, ce qui devrait permettre une certaine généralisation des résultats, ceux-ci ne prétendent pas décrire les représentations de toutes les professeures. De plus, l'université étant en soi une méga-organisation, une étude plus poussée permettrait sans doute de dégager des caractéristiques spécifiques selon les départements, facultés et écoles. Il faut aussi rappeler que les objectifs de la recherche et la démarche méthodologique ne visaient pas une comparaison des résultats entre les deux groupes de l'échantillon, ni en fonction des unités d'appartenance des répondantes. Enfin, la description des représentations des personnes rencontrées est sans doute en partie différente de celle qu'aurait pu donner un autre groupe de professeures que je n'ai pas rencontrées, soit celles qui ont quitté leur poste (Horth 1992)².

Les résultats

Les résultats sont présentés en trois sections qui décrivent les représentations des professeures quant à la marge de manœuvre qu'elles possèdent dans leur travail. Dans la première section, les répondantes décrivent la marge de manœuvre qu'elles ont à titre de professeures. Dans la deuxième, elles précisent, à partir d'éléments tels que les jeux de séduction, l'image de la femme au travail et le sentiment de sécurité, la marge de manœuvre dont elles disposent en tant que femmes. Dans la troisième section, les professeures expliquent les stratégies qu'elles ont élaborées pour réussir à *prendre leur place* dans l'organisation universitaire. On y présente également les principales métaphores employées pour décrire le milieu de travail. Enfin, la quatrième section permet de présenter, à l'aide d'un quadrant, les résultats de l'analyse factorielle effectuée avec le logiciel ALCESTE.

Une marge de manœuvre certaine ou une «certaine» marge de manœuvre?

Comme je l'ai mentionné dans le cadre d'analyse, la manière dont l'organisation définit le métier ou la profession de ses membres constitue un élément clé lorsqu'on étudie la problématique des femmes qui travaillent dans des milieux traditionnellement masculins. Dans cette section, on voit comment le caractère plus ou moins rigide de cette définition permet de déceler certains des aspects contraignants de l'expérience des professeures rencontrées.

Lorsque je leur ai demandé quelle marge de manœuvre elles avaient dans leur travail, 19 des professeures rencontrées, soit près des deux tiers, ont dit être satisfaites de la liberté dont elles disposaient (tableau 2). Pour 5 professeures,

2. Horth remarque en effet qu'au Québec, bien que les femmes aient proportionnellement été recrutées en plus grand nombre que les hommes entre 1988 et 1992, elles seraient plus nombreuses à avoir quitté la profession de professeure d'université.

cette marge de manœuvre est reliée à la reconnaissance de leurs compétences par leurs collègues et à leur crédibilité :

Je me sens tout à fait visible et écoutée ici. Il y a certainement d'autres milieux dans lesquels je me sentirais moins confiante mais ma crédibilité est établie dans le département et je me sens tout à fait confortable d'exposer mes opinions. (B33)³

Tableau 2
Marge de manœuvre perçue par les professeures

	Les professeures	Nombre
1.	se disent satisfaites de leur marge de manœuvre en général;	19
	sont satisfaites de leur marge de manœuvre en tant que femmes;	11
	affirment être insatisfaites de leur marge de manœuvre en tant que femmes.	10
2.	constatent les limites imposées à la recherche féministe.	13
3.	ont souvent le sentiment d'être invisibles ou de ne pas être écoutées.	12
4.	constatent une certaine condescendance à leur égard.	10

Au total, 11 professeures disent qu'elles ne se sont jamais senties marginales parce qu'elles étaient des femmes et qu'elles ont eu le sentiment d'être écoutées dès leur arrivée dans le milieu de travail. À leur avis, il faut apprendre à fonctionner dans l'équipe et découvrir la «culture» locale. Certaines limites sont toutefois constatées par 7 des 19 professeures qui affirment jouir d'une bonne marge de manœuvre. Ainsi, 3 personnes remarquent que c'est lorsqu'elles ont commencé à s'affirmer, soit à titre de scientifiques, soit en prenant position durant les réunions, que les résistances sont apparues :

Les femmes, c'est pas facile d'avoir une influence, c'est trop nouveau, ça reste un monde d'hommes très très fort. Puis ça c'est une chose que je n'ai pas vue pendant de nombreuses années parce que ça ne me dérangeait pas, j'aimais bien évoluer dans un monde d'hommes. Mais ça pèse [silence]. C'est-à-dire que, tant que tu veux te mouler un peu à ça, c'est facile de se faire accepter, mais aussitôt que tu commences à avoir des réticences, c'est là que les difficultés se présentent. (B34)

3. La lettre et le nombre entre parenthèses représentent les codes donnés aux professeures que je cite. La lettre A désigne l'appartenance au premier groupe de l'échantillon (membres du groupe de recherche féministe), alors que la lettre B désigne l'appartenance au second groupe (ne sont pas membres du groupe de recherche féministe). Les nombres vont de 1 à 34 et représentent les personnes qui ont participé à la recherche.

Les limites à la marge de manœuvre

Par ailleurs, 10 professeures disent ne ressentir que très peu de marge de manœuvre quant à la manière dont elles conçoivent leur rôle et leur tâche. Pour 9 d'entre elles, ces limites sont dues au modèle professionnel proposé qui est en contradiction avec leur propre système de valeurs. Par exemple, 6 répondantes refusent de devenir des «personnes à tiroirs», de faire de leur vie une dichotomie, particulièrement en ce qui a trait à la maternité :

Pour moi, la vie, c'est global. Tu ne peux pas adhérer à une seule cause. Ce n'est pas ça la vie. La vie, c'est tout un ensemble de facteurs à considérer. Si tu en fais bouger un, tu as des effets ailleurs. (B28)

Une autre limite relevée par 12 professeures se traduit dans le sentiment d'être invisibles ou de ne pas être écoutées. De ce nombre, 10 disent avoir constaté une certaine condescendance de la part d'administrateurs ou de collègues masculins. Plus du tiers des professeures, soit 13, constatent une autre limite en ce qui concerne la recherche et l'enseignement en matière d'études féministes :

Ils ne comprennent pas ce que je fais. Mon travail traditionnel, ça va. Je donne des cours, je suis compétente et tout ça, ça va, il n'y a pas de problème. Mais le fait que je n'étudie que des populations de femmes, que je me préoccupe de phénomènes qui concernent les femmes [silence]. Tu vois, ça n'a pas de résonance dans leurs préoccupations. Ils ne m'ont pas mis des bâtons dans les roues. Par contre, c'est certain que je sentais que mes préoccupations, c'était une curiosité pour eux, c'était pas vraiment sérieux. Ce n'est certainement pas à partir de ça que j'aurais gagné un statut académique. (A17)

Un système de deux poids, deux mesures

En ce qui a trait à l'égalité et à l'équité, 21 professeures perçoivent l'existence d'un système de deux poids, deux mesures dans l'organisation universitaire. Selon leurs représentations, l'analyse des données permet de mettre en évidence trois principaux types de discrimination basée sur le sexe : l'exclusion des réseaux d'appui (N=16), une discrimination systémique dans le processus de promotion (N=11) et le modèle de la *superwoman* (N=10). Pour 10 professeures, il est évident que les femmes doivent en faire beaucoup plus que les hommes pour arriver à la même reconnaissance professionnelle. Selon 16 répondantes, à cela s'ajoute le fait que les femmes sont moins facilement intégrées aux réseaux d'appui que les hommes, bien que de tels réseaux jouent un rôle très important dans le cheminement de carrière :

Bon, les hommes ont des réseaux bien établis. J'ai vu ça avec mon collègue qui a eu son agrégation. Dès le départ, il était bien intégré dans une équipe de recherche. Ça va être plus facile pour lui de recevoir des subventions, de faire des publications. Il est bien intégré lui. Il a tout le soutien qu'il faut. (B29)

L'image de la femme dans l'organisation universitaire

Dans l'analyse de la culture organisationnelle, l'étude des représentations quant aux règles et aux normes qui régissent les comportements des femmes et des hommes et leurs rapports réciproques permet d'aller plus en profondeur et de mettre en lumière les valeurs et postulats liés aux rapports sociaux de sexe. Les jeux de séduction, l'image attendue des hommes et des femmes et l'existence de farces sexistes sont des expressions de la culture organisationnelle révélatrices à ce sujet. L'ajout de la notion de sécurité dans l'espace de travail permet de compléter l'analyse de l'image de la femme dans l'organisation.

Les stéréotypes sexistes

Pour 23 professeures, l'existence de stéréotypes sexistes est manifeste dans le milieu universitaire, alors que 16 autres décrivent les attitudes paternalistes dont elles ont été témoins (tableau 3). Par exemple, 6 professeures mentionnent que, bien qu'elles aient obtenu leur doctorat et qu'elles aient été embauchées comme professeures adjointes, elles ont eu l'impression au début d'être traitées comme des assistantes :

Certains hommes avec qui j'avais travaillé s'attendaient à ce que je travaille avec eux. Mais quand j'ai commencé à travailler avec eux, j'ai vu qu'il y avait une relation de subordination presque [...] Après avoir réglé les comptes avec certaines personnes, après avoir décidé quelle place je voulais occuper, qu'est-ce que je voulais faire, après avoir mis les cartes sur table finalement, je me sens libérée. Je fais mes affaires à moi. (B26)

Tableau 3
Images de la femme dans l'organisation universitaire

	Les professeures	Nombre
1.	constatent l'existence de stéréotypes sexistes.	23
2.	constatent la présence d'une attitude paternaliste.	16
3.	constatent l'existence de jeux de séduction en général.	13
4.	ne se sentent pas en sécurité à l'université.	12
5.	ont fait l'objet de jeux de séduction de la part de collègues.	11

Les jeux de séduction

On compte 11 professeures qui disent avoir fait l'objet de jeux de séduction de la part de collègues masculins. Sentir que l'on est vue comme une personne sexuelle, se faire faire des avances, parfois en pleine réunion de travail, entendre des blagues ou des propos grivois, ce sont là des situations décrites comme désagréables, et même dégradantes, par 9 répondantes :

Il y a des choses qui se disent qui ne sont vraiment pas correctes je trouve. Des petits clins d'œil, des remarques. Puis moi je suis sidérée. Je ne m'attends pas à entendre ça. Mais pour les autres, c'est le *network*. C'est le réseau d'hommes et c'est comme si j'étais invisible. (B29)

Pour 8 professeures, les jeux de séduction n'existent pas entre collègues, la relation ayant un caractère professionnel et la séduction étant «taboue». Par ailleurs, 13 professeures remarquent que ce n'est pas entre collègues que les jeux de séduction existent le plus, mais plutôt entre personnes de statuts différents (professeures-administrateurs, étudiantes-professeurs, secrétaires-administrateurs, etc.).

Le sentiment de sécurité

Le sentiment qu'ont les femmes quant à leur sécurité dans l'environnement de travail permet de reconnaître et d'expliquer certaines contraintes physiques qui, selon les représentations des répondantes, seraient vécues par les professeures et non par leurs collègues masculins. Ainsi, 12 professeures, soit plus du tiers, ont répondu qu'elles ne se sentaient pas en sécurité à l'université; 9 d'entre elles soulèvent la question de l'insécurité des lieux. L'agressivité de certains étudiants et le fait que n'importe qui a facilement accès aux édifices sont alors mentionnés. Même si 6 professeures disent se sentir en sécurité, 5 d'entre elles avouent faire tout de même très attention. Une répondante décrit le sentiment d'insécurité vécu par d'autres professeures, alors que, selon trois autres, ce sont les étudiantes qui sont le plus touchées. Ce sentiment d'insécurité peut avoir un impact direct sur la carrière des professeures et des étudiantes en limitant leur accès à différents lieux de travail (bureaux, bibliothèques, laboratoires), à des heures où leurs collègues masculins semblent vivre moins de contraintes :

C'est sûr que je ne travaille pas ici jusqu'à dix ou onze heures le soir. J'emprunte très peu les tunnels sur le campus [...] Si je peux les éviter, je le fais. Je n'aime pas non plus venir ici les fins de semaine. Je ne viendrais pas ici travailler les fins de semaine. Je suis venue une fois chercher des papiers puis [silence]. Je n'ai pas tellement aimé ça. Je suis intuitive, mais je ne suis pas paranoïaque. Je me suis dit, mon Dieu Seigneur, il peut arriver n'importe quoi dans l'ascenseur. Si j'étais un homme, je vivrais ça différemment peut-être. J'ai un collègue qui travaille ici tard le soir, il vient spontanément, il n'a pas de problèmes. (A19)

Les stratégies élaborées par les professeures pour prendre leur place et les métaphores qu'elles emploient pour décrire le milieu

Il est particulièrement intéressant de découvrir les stratégies élaborées par certaines professeures pour parvenir à prendre leur place dans l'organisation universitaire et à s'y sentir bien. En effet, la clé du succès professionnel et

psychologique des femmes⁴ dans le milieu traditionnellement masculin qu'est l'université serait d'y faire et d'y prendre sa place, celle que l'on définit soi-même (tableau 4). D'après l'expérience des professeures, les principales stratégies qui facilitent ce processus sont de se créer un réseau de soutien (N=19), d'apprendre à «jouer le jeu» (N=9) et d'utiliser l'humour (N=8).

Tableau 4
Stratégies utilisées par les professeures
pour «prendre leur place» à l'université

	Les professeures	Nombre
1.	se créent un réseau (<i>new girls' network</i>).	19
2.	reconnaissent que c'est un jeu et apprennent à le jouer.	9
3.	utilisent l'humour.	8

La création d'un réseau de soutien: le *new girls' network*

Lorsqu'elles décrivent leur entrée dans la carrière universitaire, les professeures insistent sur l'importance de la présence de mentors et l'intégration à des réseaux de soutien qui facilitent et favorisent le développement de la carrière. Puisqu'elles ont moins accès aux réseaux masculins traditionnels, des professeures créent, de manière officieuse ou officielle, leurs propres groupes de contacts. Selon 19 professeures, les discussions et contacts avec d'autres femmes leur apportent soutien, confiance et «coups de pouce». Que ce soit au moment des études ou à l'étape de la titularisation, l'existence d'un tel réseau ou de mentors au féminin peut changer le cours d'une carrière. En outre, 4 répondantes décrivent le sentiment qu'elles ont d'être des modèles pour les étudiantes, tout comme elles-mêmes ont eu des modèles féminins durant leurs études :

Je pense que le fait qu'il y ait des professeures féministes dans notre département, c'est important. Et le fait que le groupe existe, c'est quelque chose d'important, c'est-à-dire que tu n'es pas seule, tu as du soutien quelque part, ça fait partie des choses qui t'aident à vivre ta vie quotidienne. (A03)

Quand [...] le groupe est arrivé, cela a fait une différence [...], cela a été très positif. Cela t'appuie dans tes choses [...] Ça m'a aussi donné beaucoup d'assurance [...] Ça m'a beaucoup aidée. (A07)

4. Je me réfère ici à l'article de Lamoureux et Cardinal (1991).

Apprendre à jouer le jeu dans la «grosse machine»

La métaphore du jeu revient continuellement dans le discours des professeures, qu'elles parlent de jeux de pouvoir, de jouer à la guerre, de jouer dur, de tirer son épingle du jeu, etc :

Alors la marge de manœuvre [silence]. C'est sûr que l'Université ne va pas arrêter de dire : «Il faut aller chercher des subventions.» Mais ça, tu sais, dans le fond, c'est son jeu, c'est son rôle. (B22)

Ils s'attendent à la guerre, puis à jouer à la guerre, à faire la guerre. Puis nous, si on ne la fait pas avec leurs propres armes, on va se faire tuer. Puis si on la fait avec leurs armes, ils ont une bonne longueur d'avance sur nous, et, en même temps, je ne suis pas sûre qu'on a vraiment envie de faire ça, de jouer ce jeu-là. (A15)

Un autre type de métaphores que l'on trouve constamment dans leur discours se réfère à la machine, à l'industrie. Cette machine presse, écrase, moule les individus :

Là tu as envie de dire : «Est-ce que vous pourriez me laisser être excellente à ma manière?» Pour moi, être excellente, c'est ça. Je ne veux pas dire que tous les professeurs de la cité universitaire doivent être excellents comme ça. Pas du tout. Parce que, on a chacun des forces qui sont un petit peu différentes et tout ça. Mais non, ils vont nous faire un modèle unique. Je déteste ça! Un jour, je ne pourrai plus le supporter [...] Moi je pense que tu vas briser beaucoup de femmes avec ça. (B28)

Si l'on juxtapose la métaphore de la machine à celle du jeu, on voit comment la stratégie du jeu peut permettre de «survivre», de faire et de prendre sa place comme femme dans le milieu. Ainsi, reconnaître l'existence d'un jeu universitaire, savoir que c'est un jeu que les femmes aussi peuvent jouer, en découvrir les codes et les règles, dont ceux du langage et de la prise de parole, apprendre à jouer le jeu, mais sans se prendre au sérieux, cela serait en fait le moyen par lequel on peut «tirer son épingle du jeu» :

La force des hommes dans le système universitaire et d'autres systèmes de bla-bla, c'est d'entretenir l'illusion qu'effectivement ils prennent ça au sérieux, alors que c'est un jeu. Mais je me dis qu'à partir du moment où on a mis ça à jour, et que l'on sait que c'est un jeu, mais qu'on ne leur dit pas nécessairement qu'on le sait, alors, on peut jouer. On peut jouer. Moi, il y a des fois où je m'amuse. (A02)

Utiliser l'humour

Afin de faire face au sexisme ou au paternalisme, 8 professeures disent utiliser l'humour, car, selon elles, on peut ainsi mieux faire passer ses messages, ses idées. L'humour aide aussi à dénouer les situations difficiles, à éviter les conflits et à se protéger en ne se prenant pas trop au sérieux :

Il y a moyen de procéder avec humour. De la confrontation, il y en a assez dans le monde, on n'a pas besoin d'en avoir dans nos milieux. J'ai déjà eu une lecture un petit peu plus antagoniste, mais plus maintenant. Je trouve que cela ne mène nulle part. (A20)

La culture universitaire vue par les professeures : quatre types de représentations

À partir d'une classification descendante hiérarchique du vocabulaire et des unités de contexte initiales présentes dans le corpus, l'analyse du discours effectuée avec ALCESTE a permis de relever quatre classes types de représentations ainsi que les variables principales des professeures à qui ces classes correspondent. L'analyse factorielle des correspondances a ensuite regroupé le vocabulaire caractéristique des classes selon deux axes, ce qui a permis de distinguer les liens et les oppositions qui les caractérisent. Les résultats sont particulièrement intéressants en ce qu'ils permettent de dégager quatre catégories de représentations qu'ont les professeures d'université de leur rapport au travail rémunéré et à l'organisation (tableau 5).

La classe 1

Cette classe est plus représentative des femmes qui vivent seules ($c^2 = 198,71$), qui sont âgées de 40 à 50 ans ($c^2 = 144,06$), qui n'ont pas d'enfant ($c^2 = 119,80$), qui sont plus anciennes comme professeures à l'université ($c^2 = 111,33$), qui sont dans les domaines des sciences et génie ($c^2 = 81,45$) et qui sont permanentes ($c^2 = 56,65$). L'analyse du vocabulaire de cette classe permet de dégager un monde de représentations centrées autour des principales tâches du travail traditionnel du corps professoral universitaire : la recherche, l'enseignement et le service à la collectivité. Les professeures y évoquent la lourdeur des charges de travail (faire de la recherche, enseigner, participer aux comités) et aussi leurs sentiments de frustration ou de plaisir. Toutefois, les sentiments positifs, telles que la satisfaction dans le travail, sont plus largement mentionnés.

La classe 2

Les caractéristiques les plus significatives des répondantes de cette classe sont qu'elles sont en plus grande proportion membres du groupe de recherche féministe ($c^2 = 502,59$), qu'elles sont permanentes ($c^2 = 389,43$), ont plus de 50 ans ($c^2 = 132,69$), qu'elles vivent en couple ($c^2 = 68,75$) ou seules ($c^2 = 42,05$), qu'elles n'ont pas d'enfant ($c^2 = 18,56$) et qu'elles sont en sciences humaines ($c^2 = 4,31$). Leurs représentations font référence aux femmes, aux différences et aux rôles de sexe, avec une connotation marquée sur l'affirmation et la prise de position militante et féministe.

La classe 3

Cette classe est plus représentative des professeures qui vivent en couple ($c^2 = 72,73$), qui ne sont pas permanentes ($c^2 = 22,7$), bien que les permanentes y soient aussi présentes ($c^2 = 11,8$), et qui n'ont pas d'enfant ($c^2 = 9,02$). Les

thématiques dégagées se réfèrent au choix et au développement de la carrière, avec un accent sur la mobilité.

La classe 4

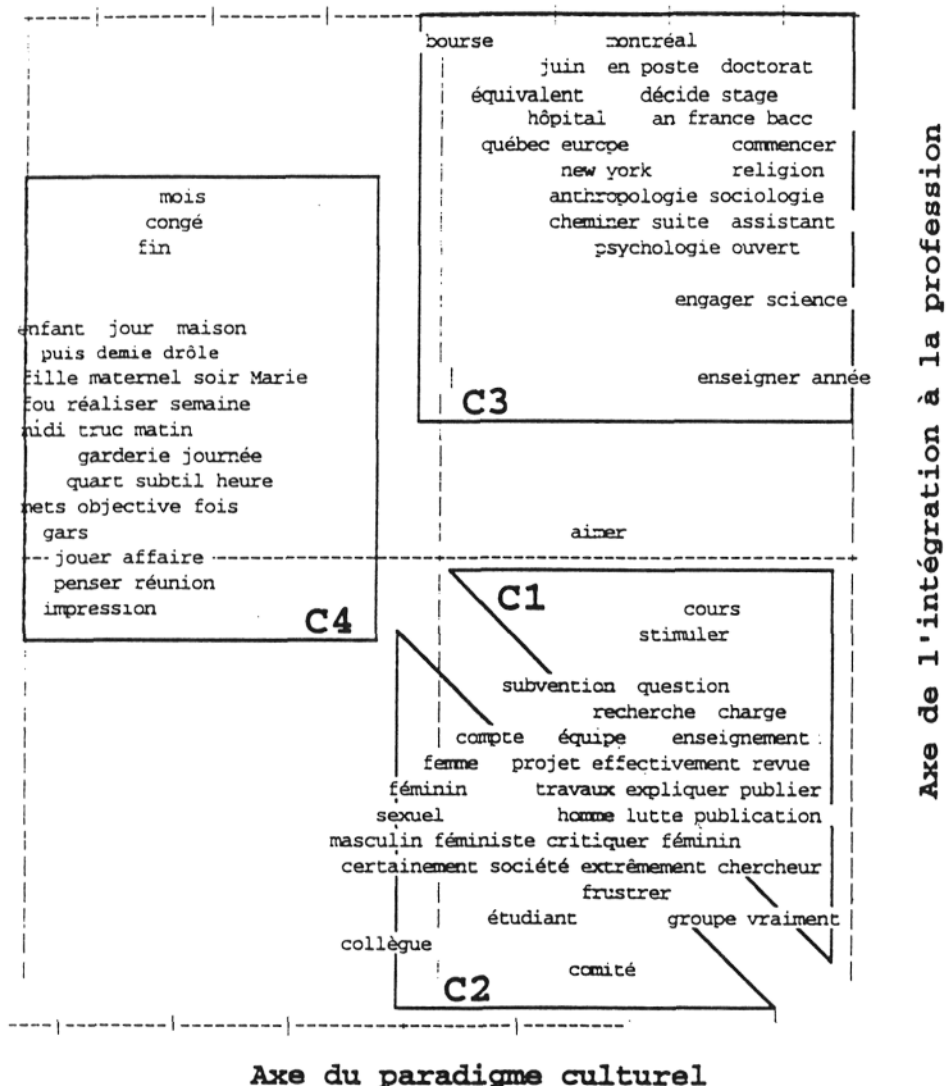
Cette classe est davantage représentative des femmes qui sont professeures depuis moins de cinq ans ($c^2 = 1189,2$), qui ne sont pas permanentes ($c^2 = 947,9$), qui sont âgées de 30 à 40 ans ($c^2 = 869,4$), qui vivent en couple ($c^2 = 378,2$), qui ont un ou une enfant ($c^2 = 163,0$) et qui sont en sciences humaines ($c^2 = 34,4$). Leurs représentations font référence aux difficultés que les femmes vivent en cherchant à articuler le monde du travail rémunéré et le monde maternel et familial, particulièrement en ce qui a trait au caractère complexe de l'organisation du temps.

Si l'on examine ce qui différencie chacune de ces classes, on constate que les caractéristiques les plus marquées des répondantes de la classe 1 sont du type sociodémographique (elles vivent seules, elles sont âgées de 40 à 50 ans et elles n'ont pas d'enfant), alors que leurs caractéristiques professionnelles, moins significatives, sont qu'elles sont plus anciennes, qu'elles viennent des secteurs des sciences et génie et qu'elles sont permanentes. Dans la classe 2, ce sont à l'inverse des caractéristiques professionnelles qui ressortent (membres du groupe de recherche féministe et permanentes), alors qu'au point de vue sociodémographique les répondantes de ce groupe ont plus de 50 ans, vivent en couple ou seules et n'ont pas d'enfant. Les caractéristiques des sujets de la classe 3 sont moins marquées, mais on y constate que les femmes y vivent en couple, sont surtout non permanentes et n'ont pas d'enfant. Enfin, la classe 4 est d'abord marquée par des caractéristiques professionnelles (nouvelles professeures, non permanentes) et ensuite par le fait que les femmes y sont plus jeunes, qu'elles vivent en couple, ont des enfants et sont en sciences humaines.

L'analyse factorielle des correspondances

L'analyse factorielle des correspondances situe ces quatre classes de représentations dans un quadrant à deux axes. L'axe vertical, que j'ai nommé, à la suite de l'étude des éléments lexicaux, *axe de l'intégration à la profession*, évoque l'évolution dans la carrière et les défis qu'elle pose. Les classes 3 et 4, qui se situent dans les quadrants supérieurs, sont surtout composées de professeures qui ne sont pas encore permanentes, bien que la classe 3 soit caractérisée à un moindre degré par des professeures permanentes. Les classes 1 et 2, qui sont toutes deux situées dans le quadrant inférieur de droite, représentent des professeures permanentes.

Tableau 5
Représentation de la culture universitaire



Note : Le logiciel de traitement de données qualitatives ALCESTE construit ce type de tableau où, à l'intérieur d'un quadrat et selon l'analyse statistique de la récurrence réciproque des mots les plus fréquemment employés, on situe dans l'espace, les uns par rapport aux autres, les mondes de représentation des personnes rencontrées. L'ajout de majuscules, l'uniformisation des espaces ou le déplacement de certains mots auraient comme effet de modifier les résultats mêmes de l'analyse. Il ne s'agit donc pas d'erreurs de typographie ou d'orthographe mais bien des exigences du logiciel.

L'axe horizontal, nommé *axe du paradigme culturel*, situe les représentations des professeures quant à la culture universitaire traditionnelle. Elles vont, de gauche à droite, d'un discours centré principalement sur les responsabilités maternelles et l'organisation du temps (classe 4) à un discours critique féministe (classe 2) et, finalement, à un discours fondé sur le rôle traditionnel de la professeure (classe 1). On constate que les classes 1 et 2 se suivent dans le quadrant inférieur droit, que la classe 3 est aussi à droite mais dans le quadrant supérieur et que la classe 4 est à l'extrême gauche, dans le quadrant supérieur. L'analyse factorielle permet en fait de constater que la classe 4, qui représente les professeures qui sont en début de carrière, qui n'ont pas encore la permanence, qui vivent en couple et qui ont au moins un ou une enfant est celle dont le discours est le plus éloigné de celui des autres classes et le plus en opposition avec le paradigme culturel traditionnel de l'organisation universitaire. Les éléments sur lesquels cette opposition semble se construire sont reliés aux responsabilités familiales et à la gestion du temps que demande la conjugaison du travail rémunéré et de la carrière avec la maternité.

Un élément intéressant à noter est l'apparition du vocable *aimer* dans l'hémisphère droit, vers le centre de la figure. Au moment de l'analyse initiale du contenu, j'avais noté que la majorité des professeures disaient aimer leur travail malgré toutes ses contraintes (Lapointe 1995). L'analyse factorielle effectuée avec ALCESTE permet de constater que ce sont les professeures des classes 1, 2 et 3 qui sont associées à ce vocable plutôt que celles de la classe 4, c'est-à-dire les professeures qui n'ont pas d'enfant et qui s'approchent de la permanence ou l'ont déjà obtenue, ce que la première analyse n'avait pas permis de distinguer aussi clairement.

Conclusion

La question générale à la base de ma recherche portait sur le caractère de l'expérience organisationnelle des professeures d'université en tant que femmes qui occupent une profession non traditionnelle. À la lumière d'une approche féministe de la théorie de la culture organisationnelle, l'objectif était de mieux comprendre la problématique générale des femmes qui travaillent dans des organisations dont la culture est traditionnellement masculine. En réponse à une des questions que pose le présent numéro thématique de *Recherches féministes*, on constate que, bien que l'accessibilité à l'enseignement supérieur apparaisse comme un outil de mobilité sociale ascendante pour les femmes, la culture de certains milieux de travail ou de certaines professions peut restreindre ce que j'appellerais leur «mobilité professionnelle horizontale». En effet, dans les limites inhérentes à une recherche du type naturaliste et exploratoire, les données présentées indiquent que le fait d'être une femme crée des contraintes certaines dans l'expérience organisationnelle des professeures rencontrées.

Ainsi, bien que de prime abord la majorité des répondantes se disent satisfaites de leur marge de manœuvre, des nuances apparaissent rapidement. Les sentiments d'invisibilité et d'insécurité ressentis par plusieurs des répondantes, le sexisme et la discrimination qu'elles perçoivent, le caractère dichotomique de la relation entre le travail rémunéré et la vie privée et le conflit vécu par plusieurs entre leurs valeurs et leurs intérêts et ceux de l'organisation témoignent d'une occultation, voire d'une négation des besoins et de la

spécificité des femmes. La culture de base de l'organisation étudiée, autrement dit son noyau, semble plutôt rigide, et les valeurs et normes qu'elle encourage créent des contraintes pour les femmes. Devant ce que ces résultats semblent indiquer et le constat que fait Horth (1992) en ce qui a trait au plus grand nombre de femmes que d'hommes qui quittent un poste de professeure en début de carrière, il apparaît important d'examiner plus à fond cette problématique (Dagenais 1996; Lapointe 1997b).

Pour ce qui est de la culture de l'organisation universitaire, l'analyse du discours effectuée avec ALCESTE a permis de mettre en évidence quatre types de représentations, ou de «lieux communs» selon le concept utilisé par Reinert, chacun d'eux étant relié à certaines caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des professeures. Les conditions, dans l'organisation, qui semblent les plus liées à ces différentes représentations sont l'ancienneté et le fait d'avoir obtenu la permanence ou non, alors que la «condition matérielle d'existence», qui distingue le positionnement des professeures quant à la culture de l'organisation, semble être la maternité. L'interprétation de ces diverses relations m'amène à conclure que deux groupes de professeures résistent à la culture universitaire traditionnelle : les nouvelles professeures, qui dénoncent surtout l'exclusion de la dimension parentale et familiale de leur vie, et les professeures membres du groupe de recherche féministe, qui critiquent son caractère souvent stéréotypé et parfois discriminatoire.

Malgré tout, on constate cependant que la majorité des professeures rencontrées disent avoir réussi à élaborer des stratégies afin de faire et de prendre leur place dans l'organisation universitaire. Cela constitue une forme de résistance quant aux normes et aux traditions universitaires. On peut alors émettre l'hypothèse que l'augmentation du nombre de professeures dans les universités et le fait qu'elles s'approprient graduellement le terrain en prenant leur place transforment, petit à petit, la culture de leur milieu de travail et de leur discipline. Des recherches plus poussées permettraient de vérifier si tel est bien le cas.

Claire Lapointe
Département d'enseignement au secondaire
et des ressources humaines
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Moncton

RÉFÉRENCES

- ACKER, Joan, et Donald R. Van Houten
1974 «Differential Recruitment and Control : The Sex Structuring of Organizations», *Administration Science Quarterly*, 9, 12 : 152-163.
- ALSENBERG, Nadia et Mona Harrington
1988 *Women of Academe : Outsiders in the Sacred Grove*. Amherst, The University of Massachussets Press.

BAUDOUX, Claudine

1992 «Les théories en administration scolaire : des visions souvent réductrices», in Roberta Mura (dir.), *Critiques féministes des disciplines*. Québec, Université Laval, Les Cahiers de recherche du GREMF, V, 51 : 45-68.

BAUDOUX, Claudine, et Claire de la Durantaye

1988 *La femme de l'organisation*. Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

BELLE, Françoise

1990 «Les femmes cadres : quelles différences dans la différence», in Jean-François Chanlat (dir.), *L'individu et l'organisation, les dimensions oubliées*. Québec et Ottawa, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions ESKA : 431-464.

BERTAUX, Daniel

1981 *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Lausanne, L'Âge de l'homme.

BERTAUX, Daniel

1980 «L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités», *Les Cahiers internationaux de sociologie, Histoire de vie et vie sociale*, LXIX : 97-225.

CANN, Joan, Grace Jones et Ian Martin

1989 «Unequal Opportunities for Women : The Reality Behind the Rhetoric», *New Era in Education*, 70,1 : 24-26.

CLEGG, Stewart R.

1981 «Organizational and Control», *Administration Science Quaterly*, 26 : 545-562.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

1963 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, t.1* : «Les structures supérieures du système scolaire». Québec, Gouvernement du Québec, Les Presses de l'Imprimerie Pierre Des Marais.

CRISTIENSEN-RUFFMAN, Linda, Francine Descarries et Marie Lynn Stewart

1993 *Les femmes et le travail. La recherche féministe en cours*. Ottawa, Fédération des sciences sociales-ICREF.

DAGENAIS, Huguette (dir.)

1996 *La vie quotidienne des professeures d'université*. Montréal et Québec, Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université et Chaire d'étude sur la condition des femmes.

DAVID, Hélène

1986 *Femmes et emploi, le défi de l'égalité*. Québec et Montréal, Presses de l'Université du Québec et IRAT.

DESROSIERS, Micheline, et Irène Lépine

1991 «La place des femmes dans la gestion : perspectives de recherche», in I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'arc : 3-50.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES

1983 *Rapport sur la caractérisation des masses salariales (C.M.S.) du personnel professionnel enseignant et non enseignant des universités du Québec 1979-1980, Partie 1 : Analyse*. Québec, Ministère de l'Éducation.

FAHMY, Pauline

1992 *Femmes entre vie et carrière. Le difficile équilibre*. Montréal, Adage.

GAY, L.R.

1996 *Educational Research. Competencies for Analysis and Appreciation*. 5^e éd. Londres, Prentice-Hall International.

HEARN, Jeff, et Wendy Parkin

1983 «Gender and Organization : A Selective Review and a Critique of a Neglected Area», *Organization Studies*, 4, 3 : 219-242.

HORTH, Lise

1992 *Étude des modes d'embauche des personnes à titre de professeurs dans les universités québécoises et leurs impacts sur l'embauche des femmes*. Rapport de recherche pour le Comité de concertation MESS-Universités sur la condition des femmes. Québec, Gouvernement du Québec.

KANTER, Rosabeth M.

1977 *Men and Women of the Corporation*. New York, Basic Books.

KEMPENEERS, Marianne

1992 *Le travail au féminin*. Montréal, Gaétan Morin.

LAMARCHE, Lucie

1990 *Les programmes d'accès à l'égalité en emploi*. Montréal, Louise Courteau éditrice.

LAMOUREUX, Carole, et Linda Cardinal

1991 «Femmes et gestion : du succès professionnel au succès psychologique», in I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'arc : 263-289.

LAPOINTE, Claire

- 1995 *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeures à l'Université Laval*. Thèse de doctorat. Québec, Université Laval.
- 1997a «La gestion des ressources humaines en éducation supérieure et les rapports sociaux de sexe : proposition d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre», in Claudine Baudoux et Martha Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement social*. Québec, Université Laval, Les Cahiers du Labraps, Série «Études et documents», 23 : 281-295.
- 1997b «La précarisation de l'emploi chez les jeunes professeures et professeurs : une brèche importante dans la collégialité», Colloque féministe sur les perspectives intergénérationnelles, 65^e Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières.

LEGAULT, Ginette

- 1992 «Transformer la culture et l'organisation du travail à la lumière des rapports sociaux de sexe», Communication présentée au 62^e Congrès de l'ACFAS, Montréal.

LEGAULT, Ginette

- 1991 *Repenser le travail. Quand les femmes accèdent à l'égalité*. Montréal, Lober.

LEGAULT, Marie-Josée, Jeannine McNeil et Diane Sabourin

Équité en emploi-Équité salariale. À paraître.

LÉPINE, Irène, et Carolle Simard (dir.)

- 1991 *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'arc.

LINDESMITH, A.R.

- 1968 *Addiction and Opiates*. Chicago, Aldine.

LOUIS, Meryl

- 1983 «Organizations as Culture-Bearing Milieux», Communication présentée aux Meetings of the National Academy of Management, Détroit.

MARCHIS-MOUREN, Marie-Françoise, et Francine Harel Chiasson

- 1990 «Faire carrière autrement : quitter l'organisation pour se lancer à son compte», in I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*. Ottawa, Éditions Agence d'arc : 117-145.

MARSHALL, Catherine, et Gretchen B. Rossman

- 1989 *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, SAGE Publications.

MILLS, Albert J.

- 1988 *Organizational Acculturation and Gender Discrimination*. Athabasca, Les Presses de l'Université d'Athabasca.

MORGAN, Gareth

1989 *Images de l'organisation*. Québec et Ottawa, Les Presses de l'Université Laval, les Éditions ESKA.

MURA, Roberta (dir.)

1991 *Critiques féministes des disciplines*. Québec, Université Laval, Les Cahiers de recherche du GREMF, V, 51 : 45-68.

POUPART, Jean, *et al.*

1997 *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

REINERT, Max

1986 «Un logiciel d'analyse lexicale : ALCESTE», *Cahiers de l'analyse des données*, 4 : 471-484.

1990 «ALCESTE : une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval», *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26.

1993 «Mondes lexicaux et logique des récits à travers l'analyse d'un corpus de 304 récits de cauchemars», 13^e colloque d'Albi «Langages et signification» (Albi, 9-13 juillet 1992), in Georges Maurand (dir.), *Le raisonnement*. Toulouse, C.A.L.S. Toulouse-le Mirail, 1993 : 235-248.

SMIRCICH, Linda

1985 «Towards a Woman Centered Organization Theory», Communication présentée aux Meetings of the National Academy of Management, San Diego.

1983 «Concepts of Culture and Organizational Analysis», *Administration Science Quarterly*, 28 : 339-358.

STATISTIQUE CANADA

1996 *L'éducation au Canada, 1996*. Ottawa, Gouvernement du Canada, cat. n° 81-229-XPB.

SYMONS, Gladys

1990 «Les femmes cadres dans l'univers bureaucratique; une perspective critique», in Jean-François Chanlat (dir.), *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées*. Québec et Ottawa, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions ESKA : 417-429.

THÉVENET, Maurice

1986 *Les méthodes d'audit de la culture*. Paris, Éditions d'Organisation.