



HAL
open science

Enquête sur la mise en place d'un dispositif d'apprentissage concernant l'égalité de genre à l'université

Inès Laville

► **To cite this version:**

Inès Laville. Enquête sur la mise en place d'un dispositif d'apprentissage concernant l'égalité de genre à l'université. Sociologie. Université Bourgogne Franche-Comté, 2022. Français. NNT : 2022UBFCC005 . tel-03969971

HAL Id: tel-03969971

<https://theses.hal.science/tel-03969971v1>

Submitted on 2 Feb 2023

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

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

**THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE
BOURGOGNE FRANCHE-COMTE
Préparée à l'Université de Franche-Comté**

École doctorale n°594
« Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps »

Doctorat de sociologie

**Enquête sur la mise en place d'un dispositif d'apprentissage
concernant l'égalité de genre à l'université**

Thèse présentée et soutenue publiquement à Besançon par

Inès Laville

Le 25 mai 2022

Composition du Jury :

Madame, Gasparini Rachel, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2,
Rapporteuse

Madame, Mouchtouris Antigone, Professeure des universités émérite, Université de Lorraine,
Rapporteuse

Madame, Vinel Virginie, Professeure des universités, Université de Bourgogne Franche-
Comté, Présidente de jury

Monsieur, Guinchard Christian, Maître de conférences HDR, Université de Bourgogne
Franche-Comté, Directeur de thèse

À Arlette, Olivier et Jean

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de thèse Christian Guinchard pour son encadrement, ses remarques et ses critiques qui m'ont permis d'aboutir à ce travail de thèse. Ses conseils et son accompagnement constant durant ses six années ont été bénéfiques à la progression de mon travail d'enquête et de mon regard de sociologue.

Un grand merci aux membres du jury : Rachel Gasparini, Antigone Mouchtouris, et Virginie Vinel pour l'intérêt porté à ce travail doctoral, leurs critiques et les pistes pour la suite.

Ce travail n'aurait pas été le même sans le contrat doctoral que la chargée de mission « égalité professionnelle et égalité des chances » a réussi à décrocher. Ne pouvant la nommer ici, je tiens à la remercier de m'avoir fait une place afin d'enquêter sur le travail sur le projet « Laboratoire de l'égalité ». Je remercie également toutes les personnes de l'Université de Franche-Comté, de l'Université de Genève et du rectorat de l'académie de Besançon que j'ai pu rencontrer et avec lesquelles j'ai pu collaborer et échanger.

Mes remerciements vont également à mes nombreux et nombreuses relecteurs et relectrices : Julia, Françoise, Élise, Sandrine, Simon, Luisa, Lucie, Nicolas, Laetitia. Collègues et anciens collègues de sociologie, amis et membres de ma famille, je vous remercie d'avoir consacré du temps à mon travail. Vos remarques et vos critiques m'ont permis d'ajuster mon argumentation et mes propos pour aboutir à ce travail.

Une pensée toute particulière à ma très chère amie Anaïs, qui grâce à ses compétences de graphiste a amélioré la qualité des nombreux documents sur lesquels je m'appuie et qui a réalisé une magnifique frise chronologique pour l'explication des places que j'ai occupées sur le terrain d'enquête.

Un grand merci à l'équipe du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie et tout particulièrement mes collègues doctorantes et doctorants. Témoins de mes doutes, je les remercie pour leurs encouragements. La « bonne humeur » caractérisant certains de mes collègues, l'ambiance de travail chaleureuse et bienveillante ont été des ingrédients essentiels à la bonne conduite de mon doctorat.

Je remercie mes amis, trop nombreux pour être nommés, ils se reconnaîtront : le gang des Polinois, les amis doctorants, les Lorraines, les fantastiques et les amis bisontins. Leur soutien sans faille et leurs encouragements ont été très importants.

Un petit mot à mon amie Lucile, doctorante tout comme moi, sans qui les week-ends à travailler sur la thèse n'auraient pas été les mêmes.

Je remercie Simon B. pour m'avoir offert le meilleur des encouragements dans la dernière ligne droite de l'écriture de cette thèse. Il s'agit de ceux d'Émilie Aubry, la rédactrice en chef de l'émission « Le dessous des cartes » que j'ai reçue grâce à une dédicace. Maintenant, je vais pouvoir rattraper tous les épisodes que j'ai en retard !

Je n'oublie pas la personne avec laquelle je partage mon quotidien, Blaise, mon chat. Je le remercie de m'avoir tiré du lit tous les matins à 6h30. La vie à deux n'a pas toujours été facile sur cette période d'intense stress...

Enfin, je dédie cette thèse à Arlette, ma grand-mère, Olivier, mon père et Jean, mon grand-père. Sans leurs encouragements et leurs appuis, je n'aurais pas commencé cette thèse. À regret, je la termine un peu tard pour qu'ils puissent voir la concrétisation de ce doctorat, pour lequel ils me disaient être fiers.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	7
Table des illustrations.....	11
Introduction.....	15
Prologue : « Trouble [à propos du] genre »	15
Construction de l'objet de recherche	20
<i>Des expériences sur l'égalité de genre</i>	<i>20</i>
<i>« Objectiver » l'égalité de genre</i>	<i>23</i>
Problématique et hypothèses.....	26
Une démarche ethnographique	27
<i>La Grande enquête : un diagnostic de projet</i>	<i>33</i>
<i>L'Enquête dans l'enquête : constituer un groupe d'enquêteurs sur la formation à l'égalité de genre.....</i>	<i>35</i>
Mobiliser le récit.....	39
Structuration de la thèse.....	41
Résumé des chapitres.....	42
Chapitre 1 : Construire un « Laboratoire de l'égalité ».....	45
Acte 1 : La « Grandeur » du projet.....	47
1. Partager des intérêts	47
1.1 Naissance d'un projet.....	47
1.2 Recenser les ressources.....	49
1.3 Construire des axes de travail franco-suisse.....	55
2. Répondre aux objectifs du programme Interreg	63
Analyse	73
1. Un laboratoire de l'égalité : une notion « floue »	73
2. La réunion d'une force de frappe.....	77
3. Une arène franco-suisse en devenir	79
Acte 2 : Produire des retombées économiques	83
1. Le verdict de la précommission Interreg	83
2. Ancrer le projet dans le bassin économique	86
2.1 Les enjeux de la Nouvelle politique régionale.....	86
2.2 Les modifications du projet	88
3. Trouver un ancrage « entreprise » en Franche-Comté.....	101
Analyse	106

1. Un enrôlement nécessaire à la traduction	106
2. Une tactique pour obtenir le financement « suisse »	107
3. Un nouveau projet.....	109
Conclusion du chapitre 1.....	111
Chapitre 2 : Constituer un collectif d'experts sur les questions d'égalité de genre.....	113
Acte 3 : « Re-peupler » le projet Interreg.....	115
1. « Transposer » les actions	118
1.1 Les référents égalité	118
1.2 Le cours de « Projet personnel et professionnel »	120
1.3 La réunion de rentrée des doctorants	123
2. Créer des groupes de travail.....	125
2.2 La formation à l'égalité auprès des enseignants stagiaires	129
2.3 Des résistances au remplissage du tableau.....	134
Analyse	143
1. Le tableau : un objet « crochu ».....	143
2. Que produit la « transposition » des actions ?	145
3. Le tableau : l'ingéniosité hétérogène du groupe projet.....	146
Acte 4 : Recruter des enseignants-chercheurs à l'École Supérieur du Professorat et de l'Éducation.....	149
1. L'ESPE et sa formation à l'égalité : éléments de contexte	150
2. Les attentes du groupe projet et des actrices de l'égalité.....	150
2.1 Repenser la formation à l'égalité de genre des enseignants stagiaires de l'ESPE...	151
2.2 Implémenter une politique « intégrée » de l'égalité de genre à l'Université.....	153
2.3 Réaliser les outils de formation du projet Interreg.....	155
3. Le recrutement d'Agathe sur le projet Interreg.....	158
3.1 Construire un dispositif d'observation et de formation	158
3.2 « Valoriser » plutôt que « mobiliser »	161
Analyse	166
1. « Intéresser » une enseignante-chercheuse	166
2. Entre tactique et stratégie : quel « collectif d'experts » ?	168
Acte 5 : Construire une enquête dans l'enquête	171
1. Une recherche-action-formation pour créer un groupe d'enquêteurs	173
1.1 Une demande d'intervention : la place du chercheur-acteur	173
1.2 Une recherche pour agir et former	174
1.3 « Enquêter » pour répondre aux attentes des actrices	176
1.4 Les trois apports méthodologiques	178

1.5 La proposition d'enquête	185
2. La négociation d'un dispositif d'enquête sur les inégalités de genre	188
2.1 Un désaccord sur la méthode	190
2.2 Un désaccord sur les participants.....	192
Analyse	194
1. Mêler les experts et les profanes de l'égalité de genre	194
2. Les profils du groupe d'enquêteurs.....	197
Acte 6 : Constituer un groupe d'enquêteurs	201
1. Trouver les participants.....	201
1.1 Prendre contact avec les enseignants	202
1.2 Présentation des participants à l'enquête	204
2. La mise en place du dispositif méthodologique.....	206
2.1 Recueillir des situations problématiques (Étapes 1, 2, 3)	207
2.2 Produire un récit sur les situations problématiques (Étapes 4 et 5)	213
2.3 Construire des « scènes d'exposition » (Étape 6)	219
2.4 Mettre en ordre à partir des scènes d'exposition (Étapes 7, 8 et 9)	221
3. Diffuser les résultats d'enquête.....	230
3.1 Mobiliser à partir de l'enquête	231
3.2 Échanges avec les acteurs du projet Interreg sur le travail du groupe d'enquêteurs	235
Analyse	239
1. « Enrôler » des participants dans la recherche-action-formation.....	239
2. Les résultats de l'enquête : des « propositions sur le monde »	242
Conclusion du chapitre 2.....	245
Chapitre 3 : Comment enchaîner les quatre étapes de la traduction ?.....	247
Acte 7 : Une traduction permanente	249
1. Le dispositif hybride type MOOC : Former les étudiants à distance à l'égalité de genre	251
2. Les modules d'intervention pour former le personnel de l'Université à l'égalité afin de contribuer à la promotion de la mixité des filières et des métiers.....	261
3. Former les enseignants à l'égalité pour une meilleure orientation.....	275
Analyse.....	289
1. Le processus de « re ».....	289
2. La « ruse » de la chargée de projet	294
Acte 8 : « Des ressources qui ne servent à rien ».....	299
1. Le temps de travail.....	300
2. Les mobilités transfrontalières.....	309

2.1 Des mobilités transfrontalières pour créer une « expertise ».....	309
2.2 Négocier avec les financeurs	315
3. La Nouvelle politique régionale.....	327
Analyse	338
1. Qu'est-ce qu'une « ressource » ?.....	339
2. Construire de la « médiation » pour traduire	342
Conclusion du chapitre 3.....	349
Conclusion générale	351
Bibliographie	363
Annexes	371
1. Les données de terrain issues de la recherche-action-formation.....	371
2. Observations.....	381
3. Le corpus documentaire.....	385

Table des illustrations

Documents

<i>Document 1 Extrait de la feuille de route du ministère de l'ESR, Bilan de l'année 2013, Programme d'actions 2014.....</i>	<i>51</i>
<i>Document 2 Issu de la page internet suivante : https://www.interreg-francesuisse.eu/je-minforme/le-programme-interreg-v-2014-2020/.....</i>	<i>65</i>
<i>Document 3 Structuration par volet du projet en novembre 2015</i>	<i>89</i>
<i>Document 4 Structuration par volet du projet en mars 2016.....</i>	<i>90</i>
<i>Document 5 Description des outils de formation du Volet 3 du projet</i>	<i>156</i>
<i>Document 6 Sur les deux dernières pages : Rapport d'avancement n°2 en date du 30 novembre 2017 - Présentation et description du travail sur le livrable « Dispositif hybride type MOOC/SPOC/FLOT/CLOMS » durant la période du 1^{er} avril 2017 au 30 septembre 2017.</i>	<i>256</i>
<i>Document 7 Sur les deux dernières pages : Rapport d'avancement n°3 en date du 28 janvier 2019 - Présentation et description du travail sur le livrable « Dispositif hybride type MOOC/SPOC/FLOT/CLOMS durant la période du 1^{er} octobre 2017 au 30 septembre 2018.....</i>	<i>259</i>
<i>Document 8 Les femmes dans l'enseignement supérieur p. 5.....</i>	<i>265</i>
<i>Document 9 Les femmes et le marché du travail p. 4.....</i>	<i>266</i>
<i>Document 10 A gauche : Les femmes dans l'enseignement supérieur, p. 8.....</i>	<i>267</i>
<i>Document 11 A droite : Les femmes dans le marché du travail, p. 10.....</i>	<i>267</i>
<i>Document 12 Les femmes et le marché du travail, p. 11.....</i>	<i>268</i>
<i>Document 13 Les femmes dans l'enseignement supérieur, p. 9.....</i>	<i>269</i>
<i>Document 14 Les femmes et le marché de l'emploi, p. 12.....</i>	<i>270</i>
<i>Document 15 Sur les deux dernières pages : Rapport d'avancement n°3 en date du 28 janvier 2019 – Présentation et description du livrable « Modules d'intervention » durant la période du 1^{er} octobre 2017 au 30 septembre 2018.....</i>	<i>273</i>
<i>Document 16 Capture écran du site internet de l'Université de Franche-Comté.....</i>	<i>277</i>
<i>Document 17 Flyers de présentation de la formation continue.....</i>	<i>278</i>
<i>Document 18 Programme de la formation continue.....</i>	<i>279</i>
<i>Document 19 Sur les deux dernières pages : Rapport d'avancement n°3 en date du 28 janvier 2019, présentation et descriptif du livrable « Dispositif de formation de formateurs » durant la période du 1^{er} octobre 2017 au 30 septembre 2018.....</i>	<i>281</i>
<i>Document 20 Sur les deux dernières pages : Rapport d'avancement n°4 en date du 30 juin 2019, présentation et descriptif du livrable « Dispositif de formation de formateurs » durant la période du 1^{er} octobre 2018 au 30 juin 2019.....</i>	<i>284</i>
<i>Document 21 Extrait issu du courrier en date du 21 février 2020 pour demander à la Présidente de Région une mise à jour des livrables</i>	<i>286</i>
<i>Document 22 Extrait issu de l'avenant au projet concernant les modifications des livrables du projet.....</i>	<i>288</i>

<i>Document 23 Exemple de feuille de temps à remplir par chaque personne qui travaille sur le projet Interreg</i>	302
<i>Document 24 Extrait de l'avenant de modification des personnels travaillant sur le projet interrégional Laboratoire de l'égalité – janvier 2019</i>	308
<i>Document 25 Annexe au budget du projet interrégional Laboratoire de l'égalité détaillant les montants octroyés pour les frais de déplacement et d'hébergement par année et par volet d'action</i>	311
<i>Document 26 Présentation de l'axe prioritaire dans lequel s'inscrit le "projet interrégional Laboratoire de l'égalité p. 63</i>	312
<i>Document 27 Livrable « Élargis tes horizons » tel que présenté dans le projet Interreg</i>	316
<i>Document 28 Issu du site internet : https://talendo.ch/fr/events/talendo---192-women-s-contact-day-romandie</i>	316
<i>Document 29 Sur les trois dernières pages : Rapport final en date de juin 2020, présentation et descriptif du livrable « Kit de communication Élargis tes horizons » durant toute la période du projet 2015-2020</i>	322
<i>Document 30 Sur les deux dernières pages : Rapport final en date de juin 2020, présentation et descriptif du livrable « Workshop Uni Emploi » durant toute la période du projet 2015-2020</i>	325
<i>Document 31 Présentation de l'objectif dans lequel s'inscrit le projet interrégional Laboratoire de l'égalité, p. 67</i>	329
<i>Document 32 Informations issues du rapport d'avancement des partenaires « suisses » datant de 2018, p. 16</i>	330
<i>Document 33 Sur les deux dernières pages : Rapport final franco-suisse juin 2020</i>	336

Tableaux

<i>Tableau 1</i>	<i>Issu de la réunion de travail du 5 juillet 2016.....</i>	<i>119</i>
<i>Tableau 2</i>	<i>Remplissage des cases au 19 septembre 2016.....</i>	<i>123</i>
<i>Tableau 3</i>	<i>Remplissage du tableau au 21 juillet 2016.....</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 4</i>	<i>Remplissage du tableau au 19 septembre 2016.....</i>	<i>129</i>
<i>Tableau 5</i>	<i>Remplissage du tableau à l'issue de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016..</i>	<i>133</i>
<i>Tableau 6</i>	<i>Remplissage à l'issue de la réunion du premier comité de pilotage du 19 septembre 2016.....</i>	<i>135</i>
<i>Tableau 7</i>	<i>Remplissage à l'issue de la réunion du premier comité de pilotage du 19 septembre 2016.....</i>	<i>137</i>
<i>Tableau 8</i>	<i>Remplissage du tableau à l'issue de la réunion du comité de pilotage, 19 septembre 2016</i>	<i>138</i>
<i>Tableau 9</i>	<i>Remplissage à l'issue de la réunion du premier comité de pilotage du 19 septembre 2016.....</i>	<i>141</i>
<i>Tableau 10</i>	<i>Remplissage du tableau à l'issue de la réunion du comité de pilotage, 19 septembre 2016 ...</i>	<i>142</i>
<i>Tableau 11</i>	<i>Présentation des participants à l'enquête.....</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
<i>Tableau 12</i>	<i>Présentation des étapes de la méthode.....</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 13</i>	<i>Répartition des participants dans les tables rondes</i>	<i>209</i>
<i>Tableau 14</i>	<i>Présentation du déroulement d'une table ronde.....</i>	<i>209</i>
<i>Tableau 15</i>	<i>Attribution des rôles par situations étudiées lors des sessions de table ronde le 3 mai et le 10 mai 2017.....</i>	<i>210</i>
<i>Tableau 16</i>	<i>Les dix situations recueillies sur le terrain.....</i>	<i>211</i>
<i>Tableau 17</i>	<i>Modèle de la triple mimésis appliqué à la méthode</i>	<i>214</i>
<i>Tableau 18</i>	<i>Les situations retenues pour construire les scènes d'exposition.....</i>	<i>220</i>
<i>Tableau 19</i>	<i>Synthèse des solutions trouvées collectivement par le groupe d'enquêteurs lors de la session de travail du 14 juin 2017.....</i>	<i>229</i>
<i>Tableau 20</i>	<i>Personnels prévus au départ dans le projet pour le réaliser – 1^{er} novembre 2015.....</i>	<i>304</i>
<i>Tableau 21</i>	<i>Personnels de l'Université de Franche-Comté ayant travaillé sur la période octobre 2017 à septembre 2018</i>	<i>307</i>
<i>Tableau 22</i>	<i>Exemples de bonnes pratiques managériales issues des entreprises françaises recrutées pour figurer dans la plateforme Égalité : Au travail</i>	<i>333</i>

Introduction

Prologue : « Trouble [à propos du] genre¹ »

En 2014, j'obtiens mon master de Socio-anthropologie à Besançon. Dans l'idée de poursuivre en doctorat, je me rends au bureau de la directrice du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie (LaSA) pour exposer mes motivations. Pendant quelques mois, nous réfléchissons à diverses possibilités notamment du côté des associations d'aide aux victimes de violences conjugales - un travail qui aurait été en continuité avec mon stage de master 2 au Tribunal de Vesoul, sur la prise en charge judiciaire et extra-judiciaire des femmes victimes de violences conjugales. Après quelques rendez-vous, rien n'est concluant.

Un jour, elle m'interpelle pour me proposer une recherche sur la question de l'égalité de genre dans le cadre de la mise en place d'un projet au sein de l'Université de Franche-Comté. Mais rien n'est sûr ! Le projet n'est qu'à ses balbutiements.

En mars 2015, lors d'une réunion avec mon futur directeur de thèse, je rencontre Sabine, chargée de mission « égalité professionnelle et égalité des chances » depuis 2013 à l'Université de Franche-Comté. Dans un premier temps, elle nous explique qu'elle est en train de monter, en collaboration avec l'Université de Genève, un dossier auprès du programme Interreg² pour obtenir des financements FEDER³. Pour construire le contenu de ce projet Interreg, elle s'appuie sur les prérogatives interministérielles qui, à travers des feuilles de route annuelles, donnent pour mission aux établissements du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la

¹ En référence à l'ouvrage « Trouble dans le genre » de Judith Butler publié en 2005 en France. Dans son introduction de 1990, Judith Butler débute par la phrase suivante : « *Lorsqu'on entend les féministes débattre aujourd'hui des significations du « genre », on ressent une sorte de trouble, comme si cette indétermination était une histoire qui allait finir par faire échouer le féminisme. Peut-être que ce trouble n'est pas nécessairement un sentiment si négatif* » (Butler, 2006, p. 51). Dans cette thèse, il s'agira bien aussi de « trouble » mais contrairement à Judith Butler, je ne travaille pas sur les identités de genre et leur définition, mais sur le « *trouble [à propos] du genre* », c'est-à-dire sur comment une définition de l'égalité de genre peut être trouvée par les acteurs de l'Université de Franche-Comté pour augmenter leur capacité d'agir sur le problème des inégalités de genre.

² Le programme Interreg France-Suisse est « *un programme de coopération territoriale européenne, mis en œuvre sur un territoire de coopération réparti entre la France et la Suisse. (...) Il accompagne les initiatives locales dans la démarche de coopération, afin d'inciter les acteurs locaux à coopérer dans une logique transfrontalière* ». (Source : <https://www.interreg-francesuisse.eu/je-minforme/le-programme-interreg-v-2014-2020/>)

³ Le Fonds européen de développement régional œuvre dans « *le cadre de la politique de cohésion économique, sociale et territoriale. Il a pour vocation de renforcer la cohésion économique et sociale dans l'Union européenne en corrigeant les déséquilibres entre ses régions* » (source : <https://www.europe-en-france.gouv.fr/fr/fonds-europeens/fonds-europeen-de-developpement-regional-FEDER>).

Recherche (ESR) de travailler sur les questions d'égalité entre les femmes et les hommes. Saisissant ce cadre comme une opportunité, Sabine tente de mettre en place un travail pour développer une politique d'égalité de genre à l'Université de Franche-Comté. Son projet est intitulé : « Laboratoire de l'Égalité ».

Ce projet Interreg va permettre de transformer un problème social, vécu par des individus séparés les uns des autres (que dans un cadre pragmatiste il est possible nommer, des individus « perdus⁴ »), en un problème public. De plus, le projet se trouve dans une phase de « problématisation⁵ » (Callon, 1986) au moment où j'en prends connaissance. Il s'agit en effet de faire prendre conscience qu'un « trouble » existe pour tout le monde autour de la question d'égalité de genre. Ainsi, commencent à se créer des lieux pour que soient identifiés et reconnus comme « troubles » des situations d'inégalités de genre comme la *Commission Parité et Égalités des chances*.

Pour une première approche du terrain, Sabine me met en relation avec Delphine. Ensemble, elles collaborent pour construire le projet Interreg. L'initiative de Delphine n'est donc pas anodine. À travers cette commission, il s'agit d'une part de renforcer leur idée que l'égalité de genre est un problème pour les personnels de l'université et d'autre part, de recruter des personnes pour travailler avec elles.

Le 8 octobre 2015, je me rends à la première réunion de la *Commission Parité et Égalité des chances* de l'Institut Universitaire et Technologique de Belfort Montbéliard (IUT BM). Il est 10 heures lorsque j'arrive dans les locaux à Belfort. Je rencontre Delphine, elle est à l'initiative de la Commission Parité et Égalité des chances. Maitresse de conférences en Génie civil, elle est également cheffe du Département Génie civil depuis 2 ans. C'est cette fonction qui l'a amené à s'engager sur les questions d'égalité femme-homme :

⁴ « L'établissement de communautés d'enquêtes n'est donc utile que dans la mesure où celles-ci permettent à des publics dispersés, à des «individus perdus» ou à des groupes sociaux exclus ou sacrifiés d'identifier leurs intérêts relatifs à un environnement dont les significations et les dynamiques, complexifiées par les effets des sciences, en sont venues à leur échapper complètement, et auxquelles les traditions et habitudes partagées ne se connectent plus » (Zask, 2008, p. 323).

⁵ La problématisation au sens de Michel Callon est la première étape du processus de *traduction*. Elle consiste en la formulation d'un problème et à définir les acteurs qu'il implique (Callon, 1986, p. 180-181).

« Je ne suis pas venue vers l'égalité femme-homme par mon parcours professionnel ou personnel, parce que j'ai eu beaucoup de chance dans ma vie. Mais, surtout depuis que je suis cheffe de département, je me suis intéressée à l'égalité femme-homme. J'ai été très surprise, il y a deux ans, quand j'ai pris la responsabilité du Département Génie civil. Je ne m'étais pas rendu compte de cette question. J'avais des étudiantes qui se débrouillaient très bien. On a toujours eu des classes plus masculines. On était toujours content, nous, au Département d'avoir des filles. Et, j'ai remarqué quelque chose qui m'a bouleversée avec les deux responsables de licence de stage, c'est le fait que mes étudiantes étaient très inquiètes pour commencer leur stage en chantier. Contrairement aux étudiants qui ne me communiquaient pas cette inquiétude. Donc moi, en responsabilité, je me suis dit qu'il fallait peut-être faire quelque chose. Donc, ça fait deux ans, je réfléchis sur la question sans trouver de réponse. Essayant différentes méthodes pour les mettre en confiance. L'égalité femme-homme a pris tout son sens grâce à cette responsabilité⁶ ».

Ces mots prononcés lors de l'ouverture de la première réunion de la commission Parité et égalité des chances montrent comment la position de cheffe de département lui fait prendre conscience des inégalités entre les filles et les garçons au sein de l'Université. Delphine propose de faire un tour de table afin que les personnes expriment leurs attentes vis-à-vis de la Commission :

La cheffe du Département Technique de Communication prend la parole :

« Si on prend les chiffres, je n'ai pas de problème de parité sur mon département. En revanche, nous, ça fait quelque temps qu'on propose aux étudiants, en début d'année, des conférences sur le droit des femmes, sur la place des femmes dans l'entreprise. Et, je suis assez étonnée des freins que les filles se mettent elles-mêmes. Des fois, on entend en amphis des filles dire : « c'est normal, on ne va pas engager des filles, elles vont être en arrêt pour avoir des enfants ». C'est plutôt à ce titre-là. Parce qu'on n'a pas de problème du point de vue des chiffres. Mais, il me semble que certaines personnes, que c'est par rapport au sexe, par rapport à des croyances religieuses... que parfois les gens se mettent eux-mêmes des barrières⁷ ».

⁶ Extrait du discours d'ouverture de la Commission Parité et Égalité des chances, 8 octobre 2015.

⁷ Extrait de la Commission Parité et Égalité des chances, 8 octobre 2015. Les extraits qui vont suivre sont tous extraits de cette Commission.

Un enseignant du Département Carrière sociale affirme à son tour :

« 90% de femmes, c'est une question ancienne dans le Département. Une surreprésentation dans ce secteur-là, des femmes, est-ce un enfermement ou une chance ? Il faut en débattre. Et, on a 100% de femmes dans la licence « Vieillesse, famille et problème intergénérationnel ». Il y a des thématiques où il y a plus d'hommes ou plus de femmes. En prévention, il y a plus d'hommes ».

Selon le chef du Département Génie thermique :

« Il y a peu de filles. En science, le problème est pour composer le jury pour trouver des femmes ».

Une professeure de Lettres modernes auprès des étudiants du Département de Mesure physique et en Réseau télécom constate :

« Le nombre de filles s'étioule de plus en plus à l'IUT. (...) Où vont-elles ? Que font-elles ? C'est une thématique sur laquelle je travaille depuis des années ».

Un ancien chef du Département de Mesure physique et enseignant-chercheur de l'Institut FEMTO ST s'exprime ainsi :

« Moi, les deux côtés de la commission m'intéressent, aussi bien l'égalité que la parité. Nous, en Mesure physique, on a toujours eu peu de filles. Ce n'est pas une généralité dans les sciences. Il y a des secteurs, comme en Chimie et Biologie, où les filles sont plus présentes. Donc, c'est essayer de comprendre pourquoi et pallier ce problème. Je milite assez fortement pour qu'une femme soit cheffe du Département, c'est quelque chose qui me tient à cœur. Et, au niveau de l'égalité des chances, c'est quelque chose qui me tient à cœur aussi ».

La directrice de la Communication à l'IUT expose ses attentes :

« Je participe à cette commission parce que je veux en faire la promotion à l'intérieur et à l'extérieur de l'IUT (...). C'est important d'avoir des sujets sociétaux qui bouleversent tout le monde, qui interrogent tout le monde. Ce sont des questions qui ne sont pas toujours faciles à aborder, y compris entre collègues, donc peut-être aussi pour les étudiants, que ce soit une question de parité, de laïcité, d'égalité des chances (...). On est tous différents et on est parfois stigmatisé par nos différences (...), il ne faut plus que

ça apparaisse comme des faiblesses, mais comme des richesses (...). C'est ce que j'attends de cette commission et c'est une belle aventure ».

Le chef de Département Métiers du Multimédia et de l'Internet se positionne ainsi :

« Je suis dans un département où il y a une certaine mixité, 1/3 de femmes pour 2/3 d'hommes, ça n'est pas une égalité absolument, en cela ça n'est pas l'idéal. Mais, on a toujours été sensibles à cette mixité parce que je pense qu'elle apporte un plus (...). Et, on constate également dans les projets tuteurés qu'ils concentrent une mixité de compétences, mais aussi de genre, ça amène un certain dynamisme au sein du département ».

Une enseignante-chercheuse en Psychologie fait le constat que les filles réussissent dans les matières scientifiques jusqu'au baccalauréat, mais :

« après [...], elles poursuivent peu dans les études supérieures dans les sciences (...) s'y on peut agir à notre niveau, je suis partante ».

La secrétaire du Département Mesure physique et assistante en formation continue ajoute :

« Je remarque au téléphone que les mamans ou les femmes ont plus de mal dans les reprises d'études, ça pose des soucis, comment réintégrer, les problèmes d'emploi du temps, les problèmes des transports et je le remarque moins chez les hommes. La reprise des études est plus difficile pour les femmes que pour les hommes ».

Un enseignant-chercheur dans le Département de Mesure physique s'exprime en dernier :

« Au département, on a rarement eu plus de 20% de filles, depuis 1992 (...). Ce que je remarque au fur et à mesure des années, c'est que les filles se sentent un petit peu mal à l'aise par rapport aux garçons. Un petit sentiment de mal-être par rapport à leurs homologues masculins. Pour quelle raison ? Je ne sais pas. Est-ce que c'est spécifique à Mesure physique ou ce sont tous les départements scientifiques ? Je pense que dans les départements où il y a une majorité de filles, je pense que c'est plutôt l'inverse, les hommes qui se sentent mal à l'aise. Donc, dans cette commission, on va peut-être pouvoir répondre à cette question ».

Construction de l'objet de recherche

Des expériences sur l'égalité de genre

Cette recherche doctorale débute avec la construction du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Comme en atteste le prologue, ce projet permet à des initiatives telles que la *Commission Parité et Égalité des chances* de révéler des « expériences⁸ » sur l'égalité de genre. Ainsi, lorsque j'assiste à cette première réunion, je ne suis pas témoin d'une énumération de points de vue sur l'égalité de genre, mais en face d'une situation où émerge l'expression d'un « trouble [à propos du] genre⁹ ». Une « situation trouble » est une situation dont « [les] éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble, ou sont en conflit les uns avec les autres, ce qui entrave la poursuite de la conduite » (Quéré et Ogien, 2005 : 43). Chaque enseignant ou membre du personnel administratif témoigne d'une « expérience » vécue dans le cadre de son exercice professionnel, qui relève à son sens du problème de l'égalité de genre.

De manière concomitante à cette observation de la réunion de la *Commission Parité et Égalité des chances*, Sabine nous expose ce qu'elle attend du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie. Partant du constat que l'université produit des inégalités entre les étudiants et les étudiantes, elle propose de porter un regard sur les pratiques des enseignants dans leur rapport à l'orientation dans les filières et les métiers. Nous comprenons que l'enjeu porte sur la modification des comportements des enseignants.

Ne sachant pas comment agir sur les pratiques enseignantes, Sabine souhaite financer un contrat doctoral pour répondre au questionnement suivant : « Comment enseigner l'égalité à l'Université ? » À ce moment de la construction du projet, la formulation de cette question montre bien que nous sommes en face d'une situation « trouble » dont on peut penser, avec John Dewey, dans un cadre pragmatiste, qu'il est possible de la surmonter avec les acteurs (Dewey, 1967) en partant de leurs expériences du « trouble ». Une recherche-action-formation

⁸ La notion d'expérience développée par John Dewey est présentée comme « *un ensemble constitué de l'action et de ses conséquences* » (Dewey, 2005a). En effet, l'expérience ne s'acquiert pas seulement par le vécu à travers une action quelconque, il faut également « avoir enduré les conséquences » de cette action. Pour compléter cette définition, l'expérience « *est (...) productrice non seulement, de vérité, que ce soit sous forme de connaissance ou de compréhension, mais aussi d'individualité de l'objet dont on a fait l'expérience et d'identité (celle de celui qui fait l'expérience et est instruit par elle)* » (Quéré et Ogien, 2005). Ainsi, l'expérience produit des choses sur chaque personne.

⁹ En référence au livre de Judith Butler *Trouble dans le genre*, publié en 1990 et traduit en français en 2005, Éditions La Découverte.

nous apparaît comme le meilleur moyen, en enquêtant collectivement, de mettre en œuvre cette perspective pratique et théorique.

Les premières réunions de travail et les réflexions sur la mise en place de la recherche-action-formation vont m'amener à me détourner de la notion d'égalité de genre pour parler d'inégalités de genre. En effet, je peux d'ores et déjà me questionner sur la diversité des « expériences » qui m'ont été présentées lors de la réunion de la commission que j'évoquais plus haut : pour certains, c'est le pourcentage de femmes et d'hommes dans les filières qui les alerte, pour d'autres la difficulté des femmes à s'insérer dans un milieu professionnel lors d'expérience de stage, certains invoquent les limites que les jeunes filles s'imposent dans leur ambition de carrière, certains constatent simplement que les filières sont dites « genrées » et ne comportent pas de mixité, puis d'autres formulent le fait qu'il y a un déséquilibre dans la représentation des femmes au poste à responsabilité et évoquent la difficulté pour les femmes de faire des reconversions professionnelles. À la fin quelqu'un exprime le souhait de répondre à cette question qui interroge radicalement l'institution universitaire : Pour quelle raison, les filles se sentent mal à l'aise par rapport à leurs homologues masculins dans le département de Mesure physique ?

Pour Sabine, toutes les questions et les problèmes posés par les enseignants et les personnels qu'elle rencontre peuvent être synthétisés autour de la mise en place d'une réflexion sur la notion d'apprentissage de l'égalité de genre.

Ainsi, à travers la construction du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité », il s'agit de réunir les différentes « expériences » sur l'égalité de genre, de fédérer les questions et les ressources des « actants » afin de permettre de passer d'un « trouble » vécu individuellement à une question collective, puis à une action commune en s'appuyant sur des opportunités telles que le programme Interreg. En ce sens, le projet peut être appréhendé comme le moyen de transformer le problème public de l'égalité de genre en politique publique.

Il y a donc une multiplicité des situations pour lesquelles les acteurs utilisent les termes d'égalité femme-homme, d'égalité des chances, de parité, de mixité, d'orientation « genrées » dans les filières et les métiers, de pratiques enseignantes égalitaires, d'égalité de genre dans leur discours. Or à mon sens, les expériences exposées dans le prologue relèvent plutôt de la nécessité qu'ils éprouvent d'engager une « enquête » sur les inégalités de genre. Ainsi, ce qui entrave leur conduite au sens de John Dewey n'est pas la nécessité d'agir pour l'égalité de

genre, mais plutôt de faire un travail de définition de ce qui, pour eux, se joue dans les « expériences » problématiques qu'ils rapportent. Partant de ce constat, je m'intéresse à l'expression des inégalités de genre et à leur qualification par les acteurs de l'université engagés dans le processus d'enquête.

Cette manière d'appréhender le terrain s'appuie sur la notion d' « enquête sociale » de John Dewey, qui peut être définie de la façon suivante :

« L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle con/vertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ». (Dewey, 1967, p. 169)

Cette notion d' « enquête sociale » est à la base de la démarche de recherche de cette thèse dans laquelle je tente une analyse pragmatiste d'une tentative de transformation d'une question sociale en une politique publique sur l'égalité de genre à l'université. Autrement dit, les acteurs de l'Université de Franche-Comté s'engagent dans une « enquête » leur permettant de se questionner sur le problème public de l'égalité de genre à partir de situations qualifiées de « problématiques » et relevant des inégalités de genre. Définie comme une « entreprise de connaissance », l'enquête permet l'identification et la reconnaissance de situations « indéterminées » et s'achève par le fait de trouver une cohérence à leur diversité (Dewey, 1967). Afin de créer cette connaissance sur les situations d'inégalités de genre et leur apporter une résolution, une partie de la thèse sera axée sur l'analyse de l'élaboration d'une « communauté d'enquêteurs » composée de personnes affrontant les questions d'inégalités de genre comme des troubles dans le milieu de l'enseignement. J'emprunte à John Dewey cette notion de communauté dans laquelle se retrouvent des « *enquêteurs pluriels, égaux, et enclins à partager leurs croyances pour mieux les vérifier et les développer* » (Zask, 2015, p. 105).

« Objectiver¹⁰ » l'égalité de genre

Au début de ma recherche doctorale, il était courant de me présenter comme étant une doctorante qui travaille sur les questions de genre. Cette confusion sur mon objet de recherche engendrait des échanges avec les acteurs de l'Université de Franche-Comté auxquels je coupais court. En effet, je ne pouvais pas leur donner des chiffres sur les inégalités de genre à l'Université et encore moins analyser les stéréotypes de genre. Et pour cause, ce travail de recherche ne porte pas sur l'égalité de genre, mais sur la mise en œuvre d'un « dispositif » de politique publique visant l'apprentissage de l'égalité de genre. Pour construire l'objet de recherche de cette thèse et expliciter ma démarche, il est nécessaire de revenir sur la construction du « problème public » de l'égalité.

Depuis la Révolution française, les mouvements des femmes pour obtenir des droits identiques à ceux des hommes se sont succédé, en 1791, Olympe de Gouges proclame la « Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne » garantissant l'égalité politique entre les femmes et les hommes. Au XX^{ème} siècle, les mouvements féministes ont permis aux femmes de gagner des droits identiques à ceux des hommes. Pour ne citer que les plus connus, il y a notamment le mouvement des « suffragettes » au début du XX^{ème} siècle et le « Mouvement de libération des femmes » des années 1970. Les problématiques liées aux inégalités de genre se sont propagées grâce à la « médiatisation » de ces mouvements féministes et leurs « entrepreneurs de problème » (Neveu, 2015, p. 41). Les revendications portaient sur la remise en question des rôles sociaux attribués à chaque sexe. Au cours du XX^{ème} siècle, les luttes féministes ont permis aux femmes d'acquérir, par exemple, le droit de vote, ainsi que celui de posséder un compte bancaire et une activité salariale. Les femmes ont également obtenu des droits sur le contrôle de leur propre corps grâce au droit à la contraception et au droit à l'avortement. Ainsi, à travers leurs engagements concernant des questions précises, les femmes se sont progressivement, mais partiellement émancipées de la tutelle masculine.

Dans le même temps, les études féministes se sont développées, à partir des années 1970, en France. Elles ont montré que les rapports sociaux de sexe assignent toujours les femmes à des

¹⁰ « Le processus par lequel les données d'un problème sont converties en les caractéristiques d'une situation nouvelle résolvant le problème initial correspond à une objectivation. Les objets ne sont donc pas indépendants des opérations mentales qui nous permettent de les assigner ; un objet n'est pas tant découvert, ou reconnu, qu'élaboré au gré d'un va et vient entre une démarche intellectuelle méthodique et les données sélectionnées. » (Zask, 2004, p. 4)

« places » de femmes. De nombreuses enquêtes et études ont foisonné et des centres de recherches ont vu le jour comme celui d'Hélène Cixous qui fondait en 1973 à Vincennes le Centre de recherches en études féminines (Berger, 2008). Ce centre était inspiré de ce qui pouvait se faire dans les champs de recherches anglo-américains appelés les Women's Studies. Ce constat étant fait, ici, je m'applique à montrer comment sont mobilisées en amont les études de genre pour éclairer la transformation du problème public d'égalité de genre en « dispositif » de politique publique. Je m'appuie notamment sur l'ouvrage *Genre, pouvoirs et justice sociale*, dirigée par Christine Verschuur et Fenneke Reysoo (Verschuur et Reysoo, 2003). À titre d'exemple, ce qui m'intéresse dans cet ouvrage, c'est la manière dont les revendications des féministes au sein des Nations-Unies se sont transformées en « dispositif » (Verschuur et Reysoo, 2003, p. 254). Et ce, à partir du moment où elles ne se sont plus représentées comme des revendications relevant des notions générales de genre ou d'égalité, mais comme des revendications en termes concrets d'emploi, d'insertion professionnelle et d'orientation. Cette « traduction » a permis au problème social de l'égalité de genre de se transformer en « dispositif » de politique publique prenant en compte les revendications des féministes.

En 1982, la loi n°83-635 du 13 juillet 1983 dite loi « Roudy » semble supprimer toutes possibilités de différence de traitement entre les femmes et les hommes dans le champ professionnel. Depuis la fin des années 1990 se multiplient des « référents égalité », des « chargés de mission égalité », des « commissions paritaires » dans les institutions. Les années 2000 voient émerger les Délégations aux Droits des Femmes et à l'Égalité (DRDFE). Cette instance administrative est la première en France à porter une telle dénomination. Un ensemble de « politiques publiques d'égalité » se met en place dans les différentes institutions de l'État. Cette diffusion rapide du principe d'égalité des droits entre les femmes et les hommes au sein des politiques publiques est due à « l'émergence d'un régime international où se conjuguent des normes internationales » telles que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979), Charte sociale européenne (1996) entre autres (Engeli, Ballmer-Cao et Muller, 2008, p. 22). Depuis 2010, en France, des plans d'action sont construits dans les différents ministères. En 2012, une feuille de route interministérielle invite les différents ministères membres à s'engager pour une politique d'égalité en leur sein. La « Loi pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes » du 4 août 2014 souhaite « *aborder le sujet des inégalités dans toutes les dimensions*¹¹ ».

¹¹ Citation extraite du site : <https://www.gouvernement.fr/action/la-loi-pour-l-egalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes>

Ce développement montre comment se construit une égalité de genre à partir d'« objets » concrets tels que les « dispositifs » ayant permis l'accès à l'emploi, le droit de vote, entre autres, que le problème public de l'égalité de genre prend forme grâce à l'action collective d'un certain nombre d'acteurs aux intérêts différents. L'égalité de genre n'existe pas pour elle-même, elle est questionnée en même temps qu'elle est construite.

« On réservera le mot objets (au pluriel) pour désigner l'objet matériel dans la mesure où l'enquête le produit et l'ordonne sous une forme stable ; disons par anticipation que les objets sont les objectifs de l'enquête. (...) Car les choses existent en tant qu'objet pour nous seulement dans la mesure où elles ont été antérieurement déterminées comme résultats des enquêtes » (Dewey, 1967, p. 184).

Avec John Dewey, dans chaque cas, l'« objet », comme le texte de loi, est un point final, il émerge au moyen d'un processus de réflexion nommé l'« enquête ».

En outre, la perspective pragmatiste développée dans cette recherche permet de se détacher des approches théoriques habituellement proposées pour appréhender l'égalité de genre. En effet, je ne cherche pas à savoir si le projet Interreg, auquel j'ai participé en l'étudiant, agit sur les rapports sociaux de genre comme dans l'ouvrage *Les politiques du genre* (Engeli, Ballmer-Cao et Muller, 2008). Mais plutôt, à la manière des exemples précédents, cette thèse se focalise sur la construction de l'« objet » dans lequel se cristallise la question de l'égalité de genre au sein de l'Université. Pour saisir ce mouvement, je me fixe comme objectif de « suivre » les acteurs engagés dans la mise en place d'un « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » en passant par les phases de montage, de réalisation et de finalisation du projet. À travers l'observation de ces trois moments du projet, les acteurs délimitent le terrain d'enquête me permettant « *[de les suivre] au moment où ils se frayent un chemin à travers les choses qu'ils ont dû ajouter aux compétences sociales de base afin de rendre plus durables des interactions constamment fluctuantes* » (Latour, 2006, p. 99) en vue de la réalisation de leur projet. Dès lors, je me détache de l'histoire du problème public de l'égalité pour privilégier une approche pragmatiste d'analyse de la construction des politiques publiques. En somme, je me concentre sur la définition que les acteurs, travaillant sur le projet Interreg, se donnent du « dispositif » et de l'« égalité de genre ». En enquêtant au côté des acteurs, je peux accéder au résultat de l'enquête, c'est-à-dire la construction progressive d'un « objet » sur l'égalité de genre.

Le cheminement de pensée décrit précédemment qui s'est fait petit à petit, au contact du terrain, me permet de formuler la problématique et les hypothèses suivantes.

Problématique et hypothèses

À travers l'observation du travail des acteurs engagés dans la réalisation du « projet interrégional Laboratoire de l'Égalité », cette thèse retrace les différentes étapes de montage, de réalisation et de finalisation. Pour chacune, ce sont les difficultés auxquelles les acteurs ont dû faire face pour tenter de construire un dispositif institutionnel d'apprentissage à l'égalité de genre qui seront mises en exergue. Ainsi, ce travail de recherche doctorale cherche à comprendre : **comment, une multiplicité d'acteurs aux ressources et intérêts différents, traduisent-ils le problème public de l'égalité de genre en dispositif de politique publique au sein de l'Université de Franche-Comté ?**

Afin de répondre à cette problématique, j'ai formulé les hypothèses suivantes :

- Je fais l'hypothèse que les acteurs du projet Interreg doivent s'engager dans un processus *d'enquête sociale*, au sens pragmatiste de cette locution, pour constituer et traduire le problème de l'égalité de genre en *dispositif* d'apprentissage de l'égalité.
- Je fais l'hypothèse que la construction d'une politique publique d'égalité de genre dépend du *réseau* d'humains et de non-humains que les acteurs du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » vont réussir à constituer en faisant preuve d'*ingéniosité hétérogène*¹², afin d'en faire un bon « échangeur de buts¹³ » (Latour, 1992).

Ce travail de recherche propose donc de saisir la transformation du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » en « objet ». De manière pragmatiste, cet objet est défini par ce qu'il produit. Ainsi, il s'agit de s'interroger sur ce que produit le projet Interreg. Celui-ci permet-il

¹² La capacité des acteurs à traduire des intérêts pluriels dans un projet commun dépend de l' « ingéniosité hétérogène » (Latour, 1992). En ce sens, l'ingéniosité hétérogène peut être définie comme étant la manière de permettre la réunion de savoirs et de savoir-faire issus de groupes de personnes divers tout en les amenant à converger vers un projet commun, ici, constituer un groupe d'experts constitué d'enseignants et d'enseignants-chercheurs sur la formation à l'égalité de genre au sein de l'Université de Franche-Comté.

¹³ Un bon « échangeur de buts » au sens de Bruno Latour c'est-à-dire un projet qui permet à différents groupes d'individus aux intérêts divergents de travailler ensemble (Latour, 1992, p. 47).

aux acteurs de l'Université de constituer une politique publique d'égalité de genre ? Va-t-il avoir l'impact dans les formations, les sensibilisations, la communication, qu'avaient imaginé les acteurs lorsqu'ils se sont engagés ? En définitive, il s'agit d'appréhender la manière dont, après avoir constitué un accord sur la « problématisation », le projet arrive à « intéresser¹⁴ », « enrôler¹⁵ » et « mobiliser¹⁶ » autour de lui un nombre suffisant d'acteurs pour qu'il devienne « objet ».

Une démarche ethnographique

Dès le départ, ces hypothèses de travail façonnent le regard que je porte sur le terrain et la manière de l'appréhender. Afin de les confronter à mon terrain de recherche, la méthodologie, ajustée au terrain, implique d'enquêter auprès de deux publics : 1) un public constitué des membres du comité de pilotage que j'ai « suivi » tout au long de ma démarche, 2) un public composé d'enseignants, que j'ai interrogé plus ponctuellement. Pour plus de compréhension, je nomme distinctement les deux enquêtes menées auprès de ces publics différents : d'une part il y a la « Grande Enquête » et d'autre part l' « Enquête dans l'enquête ».

Mon travail d'observation s'est déroulé de septembre 2015 à juin 2020. L'accès aux données est conditionné par cette posture privilégiée en tant qu'actrice sur le projet aux deux niveaux d'enquête. Ainsi, je mobilise une démarche d'enquête ethnographique.

« Par ethnographie, on entendra une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossées à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir...), la prise de notes la plus dense

¹⁴ L' « intéressement » est décrit de la manière suivante : « l'ensemble des actions par lesquelles une entité » dans notre cas les « porteuses de projet » « s'efforce[nt] d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle[s] [ont] définis par [leur] problématisation » (Callon, 1986 : 185). Un « intéressement » réussi, c'est une « problématisation » juste.

¹⁵ L' « enrôlement » c'est un dispositif d'intéressement qui a réussi. C'est-à-dire un « mécanisme par lequel le rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte » (Callon, 1986 : 189).

¹⁶ La « mobilisation » est la dernière étape du processus de traduction. « Mobiliser, comme le mot l'indique, c'est rendre mobile des entités qui ne l'étaient pas. (...) Par la désignation de porte-parole successifs et par la mise en place d'équivalences qu'ils établissent, tous ces acteurs ont été déplacés et rassemblés au même moment, en un seul lieu » (Callon, 1986, p. 197).

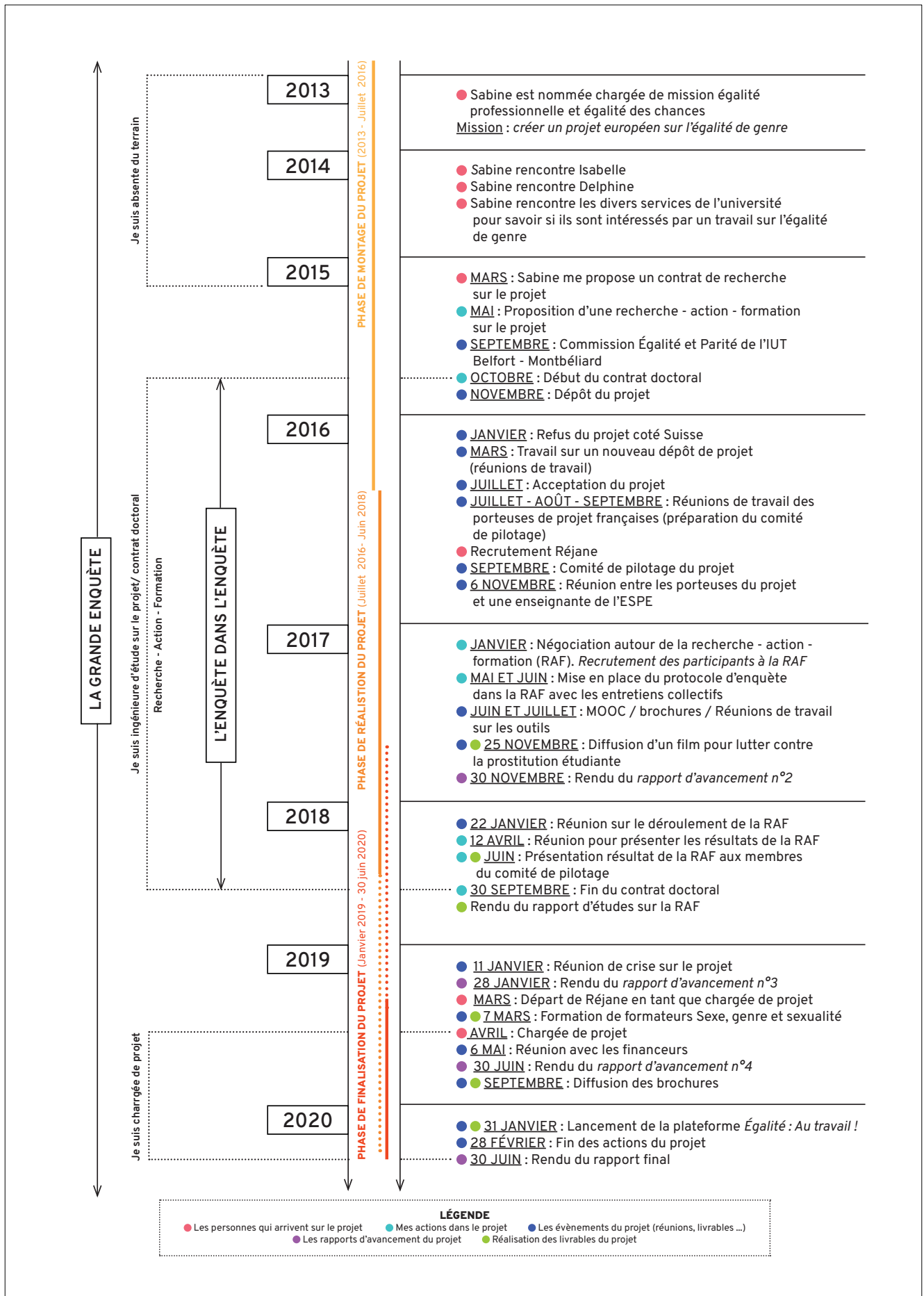
et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités in situ » (Cefaï, 2010, p. 7).

Cette période longue d'observation me permet de composer un corpus d'analyse dont les éléments sont divers tels que : des documents officiels des programmes européens, du ministère de l'ESR sur lesquels se sont appuyés les acteurs ; des documents de montage et de travail produits par les acteurs et moi-même tels que les rapports d'avancement annuels, les avenants au projet ; d'une centaine d'heures d'enregistrement de réunions auxquelles j'ai assisté ; des discussions informelles avec les acteurs ; de nombreux échanges de mails et des conversations téléphoniques.

L'Enquête dans l'enquête s'est déroulée d'octobre 2015 à septembre 2018. Elle a reposé sur des entretiens collectifs menés auprès de 10 personnes rencontrées à deux reprises. Je me suis appuyée sur l'intervention sociologique (Touraine, 1973, 1978), la méthode d'analyse en groupe (Van Campenhout, Franssen et Cantelli, 2009) et la méthode des scénarios (Meyer, 2010), (Trépos, 1988) pour en élaborer la méthode.

C'est au moyen de ces deux enquêtes que j'ai pu réunir des « *séquences temporelles d'activités en train de se faire* » saisis sur le moment (Cefaï, 2010, p. 8). J'en rends compte grâce aux descriptions apportées dans cette thèse.

Ces deux enquêtes supposent que je prenne des places différentes pour m'ancrer sur mon terrain de recherche. Pour synthétiser l'articulation des deux enquêtes et des places occupées en fonction des événements et des phases du projet, je propose au lecteur de prendre connaissance de la frise chronologique ci-dessous :



La **Grande enquête** démarre en 2013 lorsque Sabine est nommée chargée de mission Égalité professionnelle et égalité des chances à l'Université de Franche-Comté. À travers les documents et les récits, j'enquête sur le groupe identifié pour réaliser les outils du projet Interreg. À partir de 2015, je « suis » les acteurs dans les trois phases du projet, celles de montage, de réalisation des actions et finalisation. Lors de la phase de montage du projet, je me mets volontairement en retrait. Petit à petit, la posture d'observatrice se transforme et je deviens actrice au contact du terrain. Je suis amenée à donner mon avis sur la réalisation des actions en réunion ou par mail. Je le fais assez spontanément. Parfois, je suis sollicitée. Je prends également des initiatives. Dans ce cadre, je produis des synthèses de réunions et je fabrique un outil de travail, un tableau Excel, qui sert aux acteurs à préparer la première réunion du comité de pilotage. Ce tableau répertorie tous les outils, leurs descriptifs, l'université pilote, les acteurs à recruter pour que le livrable soit réalisé. Ces différentes tâches et missions me donnent une place dans le dispositif en tant que chercheuse-actrice auprès de l'équipe du projet Interreg constitué par Sabine.

À partir d'avril 2019, je deviens chargée du projet à la suite de la démission de la personne de l'Université de Franche-Comté ayant pris cette fonction au début. Cette place inattendue me permet de continuer l'enquête sur le projet. Je récolte des données supplémentaires sur mon objet de recherche en poursuivant l'observation de mon terrain des acteurs engagés sur la réalisation du projet jusqu'à juin 2020.

L'**Enquête dans l'enquête** démarre théoriquement en 2015 lorsque j'obtiens mon contrat doctoral, mais le retard pris dans le montage du projet a fait que j'ai débuté en septembre 2016. Cette fois, j'enquête au côté du groupe en produisant une enquête pour le groupe de la Grande enquête. Également chercheuse-actrice, dans un sous-dispositif du projet Interreg, je dois mettre en place une réflexion sur la formation à l'égalité de genre des enseignants stagiaires de l'ESPE. De fait, cette seconde enquête m'amène à étudier un public spécifique : les enseignants. Cette enquête s'est construite progressivement au contact du terrain. Elle fait l'objet de négociations avec les acteurs du projet.

En travaillant au premier niveau d'enquête, j'ai pu « enrôler » des personnes dans mon dispositif d'enquête. Ainsi, ce second groupe est composé de personnes que j'ai choisies pour leur lien avec le milieu de l'enseignement du secondaire et de l'enseignement supérieur.

La mise en place de cette recherche-action-formation (RAF) change mon statut pour les acteurs et donc modifie l'accès au terrain. Coupée du groupe initial et des réunions qui se sont tenues, j'étais moins engagée sur le terrain en 2017 et en 2018. En effet, je n'étais plus informée de

l'ensemble des réunions de travail sur d'autres actions menées en parallèle de ma recherche-action-formation (RAF) sur le projet Interreg.

Ces deux expériences d'enquêtrice peuvent être rapprochées de la notion d'« engagement ethnographique » dans la mesure où cette dernière traduit l'idée que l'ethnologue doit déployer une multiplicité d'« activités hybrides », où il porte plusieurs casquettes à la fois (Cefaï, 2010). Les différentes places - ingénieure d'études sur le projet, doctorante en sociologie dont l'objet de recherche s'appuie sur le projet, chargée du projet Interreg - que j'occupe aux côtés des acteurs permettent d'adopter cette démarche.

Afin de mieux comprendre la posture que j'adopte vis-à-vis de mon terrain d'enquête, je m'appuie sur l'ouvrage *L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne* (Lévi-Strauss, 2011) qui décrit les apports de l'anthropologie et de celui qui la pratique, l'anthropologue :

« Pour pénétrer des sociétés d'accès difficile, l'anthropologue doit se placer très en dehors (comme font l'anthropologie physique, la préhistoire, la technologie) et aussi très en dedans, par l'identification de l'ethnologue au groupe qu'il partage l'existence et l'importance qu'il doit attacher – à défaut d'autres moyens d'information – aux moindres nuances de la vie psychique des indigènes » (Lévi-Strauss, 2011, p. 48).

À la manière de l'anthropologue, la Grande Enquête et l'Enquête dans l'enquête me projettent « très en dedans » de mon terrain et elles confèrent à l'observatrice que je suis un double regard sur mon objet de recherche. Mon engagement¹⁷ sur le terrain est plus qu'une simple présence. Je participe de l'action commune face au « trouble ».

D'une part avec le contrat doctoral qui m'engage auprès des acteurs à fournir un travail spécifique dans le cadre du projet Interreg. Ainsi, contrairement à l'ethnologue qui étudie un milieu qui ne l'attend pas, j'ai une place définie dans le projet en tant qu'actrice avec la mission de monter une réflexion sur la formation à l'égalité de genre.

¹⁷ Je tiens avant tout à préciser que je parlerai d'« engagement » du chercheur et non pas d'« implication », dans la mesure où dans la première notion, il y a l'idée que le chercheur vise par son action à transformer la réalité sociale et que cette implication est préméditée. Cela me semble être le terme adéquate pour illustrer mon travail dans le cadre de la recherche-action-formation. Quant à l'implication du chercheur, il s'agit d'une stratégie pour avoir accès aux données (Dulcire, 1996).

Ici, la recherche doctorale est conditionnée par cette posture du chercheuse « engagée » puisque Sabine, la créatrice du projet a explicitement demandé que la chercheuse, que je suis, s'implique dans le cadre d'une recherche-action-formation pour le compte du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ».

D'autre part, avec mon poste de chargée de projet qui m'entraîne également dans mon terrain de recherche. Cette posture de chercheuse-actrice me situe dans mon champ d'observation.

De nombreuses recherches montrent la plus-value de la posture de « chercheur-acteur » puisqu'il peut « *s'utilise[r] lui-même en tant qu'instrument de connaissance* » (Feldman, 2002, p. 123). En effet, on prête également cette caractéristique à « *l'anthropologue [qui] se fait acteur, [en] mobilisant [...] sa propre expérience subjective avant de se focaliser sur celle de l'observé* » (Moussaoui, 2012, p. 34).

Tout en étant une actrice, parmi les autres personnels de l'université, engagée dans la construction du projet Interreg, la rigueur de toute démarche scientifique m'impose également d'être « *très en dehors* ». Tout engagement, toute implication du chercheur nécessite « *dans un second mouvement, [qu'il] doit sinon extirper, du moins taire cette subjectivité afin de recréer la distance nécessaire à l'analyse* » (Moussaoui, 2012, p. 34). J'ai pu adopter une posture entre « engagement et distanciation » (Elias, 1983). Ainsi, je regarde mon terrain avec distance à la manière de l'anthropologue et je m'efforce de construire un « regard éloigné » (Lévi-Strauss, 1983) afin de mieux observer l'objet de ma recherche. Prise dans le dispositif que j'étudie, c'est un difficile « décentrement » qu'il s'agit d'opérer. Mais c'est aussi grâce à cette posture « en dedans » que je peux rendre compte de manière objective des manières d'agir des acteurs dans les trois phases de travail identifiées comme suit : celle de montage, celle de réalisation et celle de finalisation du projet.

L'expérience « subjective » de la chercheuse que je suis est mise à profit pour mieux saisir le travail des acteurs de l'université. En outre, cette posture de chercheuse « en dedans » et « en dehors » me permet de rapprocher des situations rencontrées dans la Grande enquête et des situations relevant de l'Enquête dans l'enquête. Cela permet d'enrichir mon travail doctoral.

Afin de saisir ce que peuvent apporter ces deux moments d'enquête sur le projet Interreg, il est pertinent de présenter dans cette introduction les approches théoriques et les démarches méthodologiques sur lesquelles elles s'appuient.

La Grande enquête : un diagnostic de projet

Dans le cadre de cette recherche doctorale, j'accompagne les acteurs en train de construire le projet Interreg. Grâce à ma participation aux réunions, aux conférences et aux événements, je récolte des éléments sur le terrain que je rends compte à travers la Grande enquête. Elle se décompose en trois phases de travail : le montage, la réalisation des outils et la finalisation. À la manière de Bruno Latour et de son étude des objets techniques, il s'agit ici de comprendre comment les acteurs arrivent à « traduire » un certain nombre de « ressources humaines et non humaines » pour former le « réseau » qui permettra la réalisation du projet (Latour, 1992). En effet, les acteurs doivent faire preuve d'« ingéniosité hétérogène » pour le constituer en « échangeur de buts » (Latour, 1992). Ainsi, avec les acteurs, je cherche à savoir si le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » va réussir toutes les étapes de la traduction¹⁸. Cette dernière permettra d'aboutir à la construction d'un dispositif d'apprentissage de l'égalité de genre.

Le passage du problème public à l'action sous forme de politique publique est ici l'objet de cette thèse. Aux fondements de la sociologie des politiques publiques, il y a les travaux de Harold Lasswell (Lasswell, 1956). En tant qu'initiateur des *policy sciences*, il développe une analyse afin de « *comprendre par des approches multidisciplinaires, quels sont les problèmes publics qui doivent être traités par l'autorité politique et comment* » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p.10). Cette perspective s'est construite en étroite collaboration avec les gouvernements afin d'optimiser et d'évaluer les politiques publiques déjà en place. James Anderson, élève de Harold Lasswell, théorise cinq séquences distinctes : la *mise à l'agenda*, le *processus d'élaboration de solutions pertinentes et acceptables pour traiter le problème*, la *sélection des propositions d'actions formulées*, la *mise en œuvre d'une séquence d'application de la politique publique*, et enfin la dernière séquence est celle de *l'évaluation de la politique publique* (Hassenteufel, 2011, p.32). Ce modèle séquentiel va être dominant jusque dans les années 1980 pour analyser la construction d'une action publique face à un problème. Par la suite, des critiques sont formulées sur l'application des modèles des *policy sciences* pour laisser la place à l'idée que les politiques publiques « *correspond[ent] plutôt à un processus circulaire combinant de façon plus ou moins aléatoire de multiples mesures et de non-décisions qui interagissent entre elles à différents niveaux* » (Hassenteufel, 2011, p. 36).

¹⁸ Ces quatre étapes sont : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

Faisant état des premiers fondements des politiques publiques, il s'agit ici de s'éloigner de cette conception qu'un problème public se construit de manière linéaire en passant par des étapes chronologiques pour arriver à sa constitution en politique publique. Privilégiant une perspective pragmatiste d'analyse des politiques publiques, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » apparaît comme pris entre deux logiques concomitantes : la constitution d'un problème public et la construction d'une politique publique.

Quand les personnes s'engagent dans une « enquête sociale » (Dewey, 1967) pour résoudre un problème public en constituant une politique publique, ce mouvement engendre une transformation du problème de départ.

Je retiens la définition suivante du problème public : « *Un problème devient public à partir du moment où des acteurs sociaux estiment que quelque chose doit être fait pour changer une situation* » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p. 72). La création du projet Interreg est le déclencheur de l'expression d'une multiplicité de situations pour lesquelles des personnes veulent agir et collaborer pour construire une action publique. Cette dernière prend forme dans Les axes de travail, des outils à expérimenter et des publics précis du projet. Ainsi, les acteurs sont pris dans le temps de la mise en place de la politique publique. Je m'appuie sur la définition de Lascoumes et Le Galès :

« (...) une politique publique n'est souvent qu'une hypothèse de travail. Il ne s'agit pas d'un programme strict et rationnel, mais d'une expérimentation à observer lors de la mise en œuvre. Les politiques publiques sont des puzzles à résoudre compte tenu de l'incertitude des fins et de celle inhérente à l'importance des jeux d'acteurs dans la mise en œuvre » (Lascoumes et Le Galès, 2007, p. 12).

Ainsi, le travail de redéfinition d'une situation problématique, au moyen d'une enquête, traverse à la fois la phase de construction du problème public et la phase de constitution de la politique publique. Dans cette perspective, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité », tout en correspondant à l'élaboration d'une politique publique de l'égalité de genre dans le champ de l'enseignement supérieur¹⁹, appelle une redéfinition du problème auquel il répond. En effet, il y a un processus de reformulation du problème auquel la politique publique tente de répondre.

¹⁹ En référence à la feuille de route de 2014 sur la prise en compte de l'égalité au sein de ministère de l'ESR.

Dès lors, la définition du *problème* qui prévaut dans cette thèse est le résultat d'*enquêtes sociales* conduites par des acteurs de l'Université de Franche-Comté.

« [L'enquête] indique des finalités et des objectifs à atteindre, organise des moyens et des ressources pour les réaliser, détermine des ordres de contraintes et d'opportunités et engage des stratégies d'alliance et d'opposition. Elle désigne des acteurs autorisés à prendre en charge le problème, elle spécifie la nature des troubles, des dommages ou des préjudices et fournit un mode d'emploi sur comment les réparer. En attribuant des causes, en interprétant des motifs, en prévoyant des conséquences, en évaluant des risques, en imputant des responsabilités et en imaginant des solutions, l'enquête organise un champ d'intervention. Et quand le problème est sur le point d'être résolu, il est commun que de nouvelles arborescences croissent et engendrent de nouvelles disputes autour de nouveaux problèmes » (Céfaï, 2017, pp. 36 et 37).

Cette citation de Daniel Céfaï permet de comprendre que le projet Interreg n'est pas la finalité d'une action de l'Université de Franche-Comté pour agir sur l'égalité de genre, mais il est bien le début de la définition de ce qui fait problème dans l'institution, pour les acteurs ayant une « responsabilité », les publics pour lesquels il faut concevoir des actions de formation, de sensibilisation, de communication... En somme, le projet interrégional invite les personnes à enquêter face au trouble éprouvé. Accéder à ce moment de réalisation des actions composant le projet, crée l'opportunité pour la chercheuse que je suis, de saisir comment se construit un dispositif de politique publique sur l'égalité de genre, c'est-à-dire un « objet de routine » (Latour et Biezunski, 2010 : 300) voire des protocoles auxquels tout le monde pourra se référer sans se questionner pour parler de l' « égalité de genre » à l' Université de Franche-Comté.

L'Enquête dans l'enquête : constituer un groupe d'enquêteurs sur la formation à l'égalité de genre

L'observation des acteurs en train de faire le projet Interreg est complétée par la réalisation de l'Enquête dans l'enquête. Celle-ci prend la forme d'une recherche-action-formation. Elle est concrétisée au moyen d'entretiens collectifs auprès d'un public précis : les enseignants du secondaire et les enseignants-chercheurs. La méthodologie développée dans cette enquête prend appui sur des exemples de recherche-action déjà menées : l'intervention sociologique et

les rôles des sociologues (Touraine, 1978), (Touraine, Wieviorka et Dubet, 1984), (Cousin et Rui, 2010) ; la méthode d'analyse en groupe et l'utilisation du récit comme moyen de comprendre des situations (Van Campenhout, Franssen et Cantelli, 2009) ; la méthode des scénarios et le processus de tables rondes (Meyer, 2010), (Trépos, 1988), (Trépos, 1995), (Vinel et al., 2017).

En outre, cette recherche est une action pour les acteurs du projet, puisqu'elle répond à une demande d'intervention au sein du projet Interreg. Elle est également formation pour les enseignants dans la mesure où elle est menée en collaboration avec l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat. Il me semble pertinent avant de développer la méthode de la recherche-action-formation, de revenir sur le choix de l'ESPE comme lieu privilégié pour travailler sur la notion d'apprentissage de l'égalité de genre.

L'ESPE comme lieu de construction d'une formation

Depuis la fin des années 1990, les recherches pour analyser les dispositifs de formations dispensées auprès des enseignants se sont multipliées. Ces recherches en psychologie sociale, en sociologie, en sciences de l'éducation prennent appui sur les lois en vigueur depuis la fin des années 1980. Ainsi, l'article 1er de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fait état de cette phrase : « *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes* ²⁰ ». Cette loi va créer les Instituts de formation des enseignants afin d'avoir une formation identique pour les maîtres sur tout le territoire : « *Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement* ²¹ ».

²⁰ Article 1 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

²¹ Article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

De manière concomitante, en 1984, la Convention entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Droits des femmes affiche comme objectif de permettre aux filles d'accéder aux métiers dits techniques et scientifiques. Pour cela, l'une des mesures proposées est de développer « *un enseignement sur l'analyse des préjugés liés au sexe et sur leurs conséquences dans la vie professionnelle et sociale des femmes*²² » dans la formation initiale et continue des enseignants du primaire et du secondaire. Les Conventions suivantes de 2000 et de 2006 insistent également sur la nécessité de former aux « *stéréotypes de genre* » afin d'améliorer l'orientation des filles. Une injonction de mise en place de formations sur l'égalité de genre pèse sur les établissements formant les futurs enseignants du primaire et du secondaire.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste sur la formation du personnel enseignant pour que tous les ESPE organisent des formations et des sensibilisations à l'égalité entre les femmes et les hommes²³. Cela va donner une possibilité aux porteurs du problème de l'égalité de genre d'intégrer une formation sur cette question auprès des enseignants (Lechenet, Baurens et Collet, 2016).

La loi permet d'ouvrir une porte pour le déploiement de formations sur l'égalité de genre. Cependant, les recherches en sciences de l'éducation partent du constat que les lois ne sont pas suivies dans les institutions de formation des enseignants. Ainsi, elles mettent en avant les disparités sur le territoire des dispositifs de formations dispensées auprès des enseignants dans les établissements (Lechenet, Baurens et Collet, 2016). Comme le précise Isabelle Collet, « [ces textes] *ont servi d'appui pour justifier de très nombreuses initiatives locales, ils n'ont jamais été à l'origine d'un changement global dans les politiques éducatives, de sorte que les enseignant-e-s qui se contentent d'appliquer la loi passent pour des militant-e-s* » (Bruno et Mongenot, 2016).

Concernant, l'Université de Franche-Comté, une formation de 6 heures est dispensée pour les étudiants du master enseignement en 2^{ème} année, spécifique sur l'égalité filles-garçons, depuis l'année universitaire 2013-2014 :

²² Phrase extraite de la Convention de 1984.

²³ Article L.721-2 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

« Cette action de formation a été valorisée par l'ARGEF (association pour la recherche sur le genre en éducation et formation) dans son bilan national publié le 2 mai 2017 plaçant la formation à l'égalité dispensée à l'ESPE de Besançon, à hauteur égale avec celle engagée dans l'académie de Créteil. Ces deux académies étaient alors les seules à avoir initié en France une formation identifiée, à destination de la totalité des professeurs stagiaires du 1er et du 2nd degrés : 400 stagiaires ont été formés en 2018-19. Effectif quasi équivalent en 2019-2020 ; Effectif 2020-2021 :181 professeurs des écoles stagiaires et 167 professeurs du second degré stagiaires, soit 348 stagiaires²⁴ ».

Cette présentation du cadrage administratif et juridique de la formation à l'égalité de genre au sein de l'ESPE permet de saisir les enjeux à former les enseignants et notamment ceux qui sont encore en formation. Ainsi, Sabine s'appuie sur ces injonctions pour proposer, à l'ESPE de Besançon, d'expérimenter un certain nombre d'outils du projet Interreg en matière de formation à l'égalité de genre.

Dès lors, une partie de ce manuscrit rend compte du travail engagé avec l'ESPE dont une partie se déroule dans le cadre de l' « Enquête dans l'enquête ». Il s'agit d'un terrain supplémentaire qui permet de recueillir et d'analyser des situations d'inégalité de genre, qualifiées par les acteurs de « problématiques » à partir de leur expérience de l'enseignement. Elles permettent d'avoir des éléments de compréhension concernant la construction d'une politique publique d'égalité de genre par une multiplicité d'acteurs aux ressources et intérêts différents.

Pour comprendre les différentes places que j'occupe tout au long projet, une séparation s'opère dans ma manière d'amener ces deux enquêtes. Or le développement montre comment les limites entre les deux enquêtes, la Grande enquête et l'Enquête dans l'enquête sont poreuses et vont s'influencer mutuellement pour appréhender les matérialisations de l'« objet » de l'égalité de genre émanant du travail des acteurs de l'Université de Franche-Comté.

²⁴ Bilan 2021 de la chargée de mission académique égalité filles-garçons.

Mobiliser le récit

Comme le dit Murielle Gilbert « Décrire n'est pas raconter » (Gilbert, 2001, p. 41). Ce titre d'une des sous-parties de son livre *L'identité narrative* permet de saisir la différence entre récit et description. Il faut qu'un événement vienne « rompre le cours du temps [pour] faire récit. (...) Cet événement transforme le temps en une histoire, qui appelle un début, un déroulement, une suite et une fin » (Gilbert, 2001, p. 42). Ainsi, contrairement à la description, le récit inscrit une action dans un temps donné, appelé aussi le « temps événementiel ». Plus qu'une énumération de ce que font les acteurs engagés dans le projet Interreg, je raconte les événements de manière à « faire progresser une histoire » (Gilbert, 2001, p. 47) du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Le récit permet de rendre compte d'une multiplicité de points de vue et d'expérience sur un même objet :

« Au lieu de partir d'un point de vue en surplomb, le récit part des perspectives des enquêtés, en prise sur leurs problèmes, articulant leurs propres visions, déployant leurs propres visions, déployant leurs propres solutions, engagés dans des processus de coopération et de compétition les uns avec les autres, coproduisant un monde commun » (Cefaï, 2010, p. 9).

Je mobilise le récit dans cette thèse de manière à faire la synthèse de mon corpus composé d'éléments divers tels que des extraits de réunion, des mails, les différents documents produits sur le projet et les documents institutionnels mobilisés par les acteurs. Paul Ricoeur parle d'une « synthèse de l'hétérogène » : *En outre, la mise en intrigue compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts, des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus, etc.* » (Ricoeur, 1983, p. 127). Grâce au récit, s'accordent des « verbatims » de réunions donnant les positions de chaque acteur sur le projet et des documents produits sur le projet (maquette du projet, version finale et conventionnée du projet, avenants, rapports d'avancement, protocole d'enquête, mails, documentation sur les livrables, les événements produits). Le récit permet de faire tenir ensemble ses éléments hétérogènes dans un ensemble grâce au fil conducteur de la mise en intrigue. Cette dernière agence les faits grâce à l'opération de con-figuration²⁵ narrative de l'expérience temporelle.

²⁵ La *Mimésis II* en tant que con-figuration, engendre une mise en récit de l'action (Gilbert, 2001 : 73).

Si le récit est un moyen pour le sociologue de raconter, de rendre compte d'une réalité sociale, il a également un pouvoir de transformation. En effet, le processus de lecture permet d'intégrer le récit de ce qui est raconté comme une clé de compréhension supplémentaire. Dans cette perspective, le sociologue doit s'astreindre à une certaine rigueur comme en témoigne l'article de Annick Madec : « *le sociologue-narrateur scénarise son récit en inscrivant, autant que faire se peut, les expériences racontées dans un contexte social, législatif, économique, politique, partagé par d'autres narrateurs potentiels* » (Madec, 2016, p. 28).

Afin de faire un récit complet, Paul Ricoeur parle d'un équilibre nécessaire entre « *concordance et dissonance* » qui caractérise la mise en intrigue : la « *concurrence entre une exigence de concordance et l'admission de discordances, qui, jusqu'à la clôture du récit, mettent en péril l'identité même de ce dernier* » (Ricoeur, 1990, p. 168). Il y a donc un impératif à ce que l'exercice du récit permette de « *faire paraître concordant un évènement avant tout facteur de discordance* » (Gilbert, 2001, p. 70). Si la force du récit réside dans le fait de créer une mise en ordre d'éléments divers en un tout cohérent, la manière dont je propose de révéler la construction d'une politique publique d'égalité de genre à l'Université à travers les différentes étapes du projet laisse entrevoir une mise en désordre. Les acteurs du projet Interreg produisent des discours en réunion et rapportent des histoires sur l'égalité de genre et sur le projet qui ne permettent pas nécessairement un dénouement clair, voire une « mise en intrigue » totalement cohérente de leurs actions (Ricoeur, 1983).

Ainsi, cette thèse retrace des situations identifiées par les acteurs faisant état d'un point de blocage, d'un obstacle, d'une confrontation de points de vue qui vient remettre en question la conduite du projet. Prêtant attention à ces éléments, je les perçois comme des « facteur[s] de discordance », Muriel Gilbert rapporte qu'ils ont comme « *tout évènement (...) le pouvoir de modifier le cours de l'histoire dans un sens inattendu* » (Gilbert, 2001, p. 60). Ainsi, ce travail de narration présente au lecteur un récit sur le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » afin de comprendre le cheminement des acteurs de l'Université « [tentant d'établir] *la nature du problème et institutionnalisant les moyens d'y répondre* » (Cefaï et Terzi, 2012, p. 12) sans y parvenir véritablement. Parfois, le travail des acteurs engagés dans la réalisation du projet Interreg n'amène pas à une progression de l'histoire dans un « *sens attendu* », laissant donc de côté la « *concordance* » pour laisser la place aux éléments « *discordants* ». Ainsi, le récit peut-être un obstacle pour montrer la complexité des actions pour transformer une question sociale en politique publique.

Structuration de la thèse

Mon travail de thèse est pensé en trois chapitres qui correspondent à trois moments du projet. Chaque chapitre est composé d'« Actes ». Ce terme fait référence au théâtre. En effet, je m'appuie sur la notion de « renversement », fondamentale dans une pièce de théâtre, puisqu'il s'agit d'une technique narrative utilisée afin de raconter comment s'opère un bouleversement imprévu dans l'intrigue.

Dans cette perspective narrative, pour introduire chaque acte, j'écris un préambule où je présente brièvement les enjeux et les objectifs à atteindre par les acteurs du projet. Ensuite, le récit est décomposé en deux textes. Ils permettent une lecture sur deux niveaux des différentes étapes de construction, de réalisation et de finalisation du projet Interreg :

- Le premier texte présente une mise à plat des données de terrain qui sont multiples (extraits de réunion, mails, notes de terrain, documents officiels). Chaque Acte présente le cas d'une situation concrète de travail des acteurs sur le projet, comme base d'une mise en intrigue pour laquelle fait suite un « renversement » qui vient contraindre l'action des personnes engagées dans le projet. Grâce au récit, je peux raconter la manière dont les acteurs surmontent les obstacles qu'ils rencontrent dans les étapes successives de réalisation du projet.
- Le second texte s'appuie sur les mêmes données de terrain que le premier, mais cette fois, il les aborde sous l'angle des concepts et théories mobilisés. Ainsi, chaque Acte se termine par une analyse socio-anthropologique présentée sous le terme « Analyse » dans le manuscrit.

Ces deux textes, mis l'un après l'autre, rendent compte d'une trajectoire intellectuelle, en utilisant deux polices de caractère différentes. Cette démarcation visuelle permettra de discerner plus nettement les deux niveaux de lecture.

Résumé des chapitres

Le chapitre 1 intitulé *Construire un « Laboratoire de l'égalité »*, montre comment des acteurs de l'Université de Franche-Comté créent un projet afin d'instituer le problème public de l'égalité de genre. À travers le récit et l'analyse de la **phase de montage du projet**, ce chapitre aborde la manière dont les porteuses de projet obtiennent un financement auprès du programme Interreg. La nature du financement engendre une séparation du travail de montage en deux temps. En effet, des logiques différentes se sont jouées en France et en Suisse pour son obtention. Ainsi, ce chapitre est composé de deux Actes.

- **L'Acte 1** *La Grandeur du projet* témoigne des différentes rencontres entre personnes ayant des « intérêts » communs à construire un projet européen sur l'égalité de genre. Leur collaboration les amène à imaginer un projet relativement « flou » et large permettant à un nombre important d'actions et d'acteurs de s'y retrouver. De cette manière, les porteuses de projet, engagées dans une enquête face au « trouble », vont faire un travail de réunion d'une « force de frappe » c'est-à-dire de réunion d'une multiplicité d'acteurs aux compétences différentes pour obtenir un financement dans le cadre du programme Interreg.
- Dès lors, **l'Acte 2** intitulé *Produire des retombées économiques* traite de la seconde phase du montage du projet. Celle-ci est entreprise à la suite du refus de financement de la part des cantons « suisses ». Cet obstacle va venir bousculer le travail des acteurs et engendre une reconstruction des axes de travail, des collaborations envisagées et des publics à former à l'égalité de genre.

Le chapitre 2 nommé *Constituer un collectif d'experts sur les questions d'égalité de genre* traite de la **phase de réalisation du projet**. La narration met en exergue quatre dispositifs d'« intéressement » que les acteurs de l'Université de Franche-Comté ont construit pour « enrôler » les personnes nécessaires à la réalisation des outils et des actions. Ce chapitre est composé des Actes 3, 4, 5 et 6.

- **L'Acte 3** est intitulé « *Re-peupler* » *le projet Interreg*, il s'agit de narrer comment se déroulent les premières réunions de travail et plus particulièrement le premier comité de pilotage. Les personnes conviées et sur lesquelles repose la réalisation des outils ne semblent pas prêtes à s'investir à hauteur de l'engagement attendu lorsque Sabine a monté

le projet. Ainsi, il s'agit de la première difficulté dans ce travail de constitution d'un collectif d'experts.

- **L'Acte 4** *Recruter des enseignants-chercheurs à l'ESPE* expose la manière dont Sabine, la créatrice du projet et Réjane, la chargée administrative du projet tentent de convaincre une enseignante-chercheuse de l'ESPE de les rejoindre pour porter des actions de formation au sein du projet. À partir d'une réunion de travail, cet Acte révèle des divergences de point de vue sur la manière d'associer les enseignants-chercheurs au projet.
- Quant à **l'Acte 5** *Construire une enquête dans l'enquête*, il présente les apports méthodologiques et théoriques sur lesquels s'appuie la proposition de recherche-action-formation (RAF) que j'ai formulée auprès des porteuses de projet. Cet Acte expose donc le protocole d'enquête de la RAF et les discussions qu'il a suscitées auprès des actrices. Cette démarche met de côté cette dichotomie entre experts et profanes dans l'élaboration d'un collectif de travail sur le genre, pour explorer des situations d'inégalités de genre affrontées par les enseignants.
- Ensuite, **l'Acte 6** *Constituer un groupe d'enquêteurs* aborde concrètement comment un groupe de personnes, que j'ai constitué, enquête sur des situations dites d'inégalités de genre dans le cadre de l'enseignement. Cet Acte traite de la mise en place du protocole d'enquête en neuf étapes pour arriver à la construction d'un objet commun permettant d'apporter des solutions aux situations d'inégalités rencontrées, rapportées et discutées collectivement.

Le chapitre 3 nommé *Comment enchaîner les quatre étapes de la traduction ?* retrace la dernière phase du projet, celle de sa **finalisation**. Le récit et l'analyse proposent d'aborder le terrain à partir des quatre moments de la traduction selon Michel Callon. Le projet, tel que pensé et imaginé lors de son montage par Sabine et Isabelle, va connaître des changements importants. Ce chapitre, composé de l'Acte 7 et de l'Acte 8, rend compte à travers deux périodes du projet de ces changements.

- **L'Acte 7** *Une traduction permanente* reprend la narration quelques mois après le premier comité de pilotage (Acte 3). Face à la non-mobilisation des acteurs prévus au départ, le récit expose les éléments montrant la difficulté de la chargée administrative, Réjane à réaliser les outils du projet. Un certain nombre de modifications va être nécessaire pour « enrôler » de nouvelles entités sur le projet.

- Enfin, l'**Acte 8** *Des ressources qui ne servent à rien* raconte les derniers mois de travail sur le projet. La notion de « ressource » est centrale et va être au cœur des préoccupations des porteuses de projet. Deux moments précis vont être abordés, l'un en janvier 2018 pour répondre à l'indicateur de temps de travail et l'autre en janvier 2019 pour atteindre celui de mobilités transfrontalières. Cet Acte donne à voir les tactiques dont usent les porteuses de projet pour surmonter les difficultés à réaliser ces indicateurs et faire du projet Interreg une réussite.

Chapitre 1 : Construire un « Laboratoire de l'égalité »

Résumé du chapitre

Ce chapitre est composé de l'Acte 1 et de l'Acte 2. Il a pour objectif de décrire la phase de montage du projet interrégional « Laboratoire de l'égalité » par des acteurs de l'Université de Franche-Comté et de l'Université de Genève. Cette phase correspond au moment de création des partenariats, des collaborations, des axes de travail et des outils à expérimenter. À travers ces deux actes, il s'agit de montrer grâce aux suivis des réunions de travail et des documents de travail comment des acteurs hétérogènes et aux compétences différentes se retrouvent autour d'un projet commun : le « Laboratoire de l'égalité ».

Dans ce chapitre, deux personnes vont être centrales dans le développement :

- *Sabine, chargée de mission égalité professionnelle et égalité des chances à l'Université de Franche-Comté, elle est la créatrice du projet, c'est elle qui a sollicité Isabelle pour que leurs universités collaborent sur un projet Interreg.*
- *Isabelle, directrice du service Égalité de l'Université de Genève, elle prend la main sur l'écriture d'une seconde version du projet pour qu'il soit accepté aussi du côté « Suisse ».*

À elles deux, elles forment ce que j'appelle les « porteuses de projet » dans la mesure où elles construisent le contenu du projet « Laboratoire de l'égalité ».

Acte 1 : La « Grandeur » du projet

Préambule

Comment construire un laboratoire de l'égalité? Cette question semble intéresser une multiplicité d'acteurs de l'Université de Franche-Comté, rejoints ensuite par des acteurs de l'Université de Genève et des acteurs d'autres institutions de la région franc-comtoise, sensibles ou non à l'égalité entre les individus. À travers la construction d'un projet Interreg, il s'agit de saisir la manière dont ils se sont retrouvés autour de ce projet flou et large de « Laboratoire de l'égalité ».

Dans un premier temps, je décris la phase de « problématisation » (Callon, 1986) qui va permettre de constituer des questionnements et un groupe de personnes permettant d'élaborer le contenu du projet.

Dans un second, j'aborde comment la porteuse de projet, Sabine « mobilise » des « grandeurs » (Boltanski et Thévenot, 1991) pour obtenir un financement auprès du programme Interreg.

Enfin, pour saisir les différents moments de la construction du projet, je m'appuie sur des échanges de mails, des extraits de réunions et des documents de montage.

1. Partager des intérêts

L'objet de cette recherche doctorale débute bien avant mon arrivée sur le terrain. En effet, le projet de « Laboratoire de l'égalité » est une réponse à une injonction ministérielle et à une injonction au niveau de l'établissement. Au départ, l'Université de Franche-Comté commence ses réflexions sur la question de l'égalité au moment où le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche préconise à ses établissements de nommer une personne au poste de « chargé de mission égalité ».

1.1 Naissance d'un projet

La prise en compte du problème public de l'égalité au sein du système éducatif est actée lors de la *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et*

les hommes dans le système éducatif. Signée le 25 février 2000, son objectif était d'engager une politique d'égalité entre les femmes et les hommes à travers le déploiement de projets d'établissement dans le supérieur. Lors de sa reconduite en 2006, cette convention préconise de nommer au sein des établissements des « correspondants » afin de coordonner des actions en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes. L'Université de Franche-Comté se saisit alors de cette question et désigne une personne pour effectuer cette mission.

En 2013, une Charte pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans les établissements de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) est adoptée par la Conférence des Présidents d'Université (CPU) le 28 janvier 2013. Cette fois, il faut nommer un référent égalité femmes-hommes. La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013²⁶ institutionnalise un peu plus la prise en compte de cette question en rendant obligatoire la mission égalité femmes-hommes dans les universités. L'Université de Franche-Comté décide de répondre à cette injonction.

La directrice du cabinet de la présidence de l'université contacte Sabine et lui propose d'être « chargée de mission égalité professionnelle et égalité des chances ». Au moment de sa nomination, Sabine est chargée de professionnalisation au sein de l'établissement. Elle a eu l'occasion de montrer à plusieurs reprises qu'elle était compétente dans ce domaine. Lorsqu'elle était au service de la « Formation continue », elle rapporte qu'elle : « *a dû en monter 4 ou 5 des projets européens. Il y avait énormément d'argent (...) Et tous ces projets étaient plus ou moins axés sur la question des filles*²⁷ ». En exemple, elle cite deux projets : « Tech'La Fac » et « Femmes et création d'entreprise ». De plus, cette question sociale l'a toujours intéressée. Militante pour l'égalité femme-homme au sein du monde associatif, elle tente de porter ce combat également à l'Université.

Lorsque la directrice lui présente l'objectif de la mission : « *valoriser notre université au travers d'un projet européen*²⁸ », elle semble être la candidate idéale. Les différents savoirs et expériences autour du montage de projet sur la question de l'égalité femme-homme et son activisme pour cette question sociale font qu'elle a acquis toute légitimité dans le champ de

²⁶ Loi n°2013-660 relative à l'ESR dite loi Fioraso

²⁷ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

²⁸ Sabine raconte cet épisode lors d'une réunion.

cette action. Ainsi, on reconnaît à Sabine une « compétence » au sens de Boltanski défini par « un équipement mental dont disposent les personnes pour exercer leur jugement, coordonner leurs actions pour s'ajuster aux situations ou mener des opérations de critique ou de justification » (Nachi, 2006, p. 43). Sabine va donc mettre à profit sa compétence afin de réaliser la demande de la directrice du cabinet de la présidence.

La reconnaissance de cette mission par le président de l'université donne la possibilité à Sabine de devenir « porte-parole » de l'université sur la question de l'égalité. Il s'agit d'une personne « qui « parle [...] au nom » du groupe et de son existence » (Latour, 2006). Cela donne l'occasion à Sabine d'intégrer le processus de définition du problème public de l'égalité de genre. Le cabinet du président de l'université, en nommant une « chargée de mission égalité professionnelle et égalité des chances », signifie son intérêt concernant la question de l'égalité. Ce choix de politique locale en faveur de ce problème public n'est pas anodin. Inscrire l'université dans un projet européen donne une forte visibilité à l'établissement. Il s'agit de montrer un positionnement important sur l'égalité afin de se démarquer des autres établissements du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR).

Au départ de cette idée de projet, il y a la rencontre entre des injonctions ministérielles, une université qui veut être exemplaire aux yeux du ministère et une chargée de mission qui est investie sur les questions d'égalité de genre.

1.2 Recenser les ressources

Afin de répondre aux différentes attentes vis-à-vis de sa mission, Sabine prend d'abord connaissance de divers documents qui émettent des préconisations pour les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche. Un document revient beaucoup dans son discours : la « feuille de route ministérielle²⁹ » de 2014. Elle fait le bilan des mesures prises et des actions réalisées en matière d'égalité entre les femmes et les hommes pour l'année 2013 et formule des préconisations pour l'année 2014. Cette feuille de route est faite pour guider les chargés de mission égalité. Cinq axes de travail doivent être prioritairement travaillés par les chargés de mission :

²⁹ Comité interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, (2013-2014) *Feuille de route du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bilan 2013. Programmes d'actions 2014*, GAUDY Catherine.

- Axe 1 : Approfondir la politique de ressources humaines pour l'égalité professionnelle ;
- Axe 2 : Promouvoir la culture de l'égalité dans l'ESR³⁰ ;
- Axe 3 : Renforcer l'articulation de la recherche et des politiques publiques ;
- Axe 4 : Lutter contre les violences faites aux femmes ;
- Axe 5 : Participer au plan mixité des métiers 2014.

Cette nouvelle ressource sur laquelle Sabine peut s'appuyer vient délimiter des axes de travail pour le futur projet. Elle doit concilier les attentes de la présidence de l'université (monter un projet européen sur l'égalité) avec celles du ministère de l'ESR, inventoriées précédemment. De ce fait, elle sélectionne trois axes de travail sur les cinq présents dans la feuille de route : les axes 2, 3 et 5. À travers ce choix, elle délimite davantage la direction que pourrait prendre un éventuel projet européen : *« J'avais les idées sur ce que je voulais faire. Et j'ai regardé qui pouvait être intéressé. »*³¹

Ainsi, dans un second temps de travail, Sabine va à la rencontre des acteurs de l'université afin de s'entourer de personnes ayant les compétences pour réaliser les axes de travail qu'elle a sélectionnés.

Un volet recherche

En parallèle, la « mission égalité professionnelle et égalité des chances » permet à Sabine de participer à des événements autour de l'égalité. Elle s'informe et se rend à des conférences. Cela lui permet de rencontrer des acteurs de la région qui travaillent sur cette question. En 2014, elle crée des liens avec Pierrette, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat et avec Corinne, la directrice de la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité (DRDFE). Ces deux actrices semblent très intéressées pour aider et collaborer à l'émergence d'un projet porté par l'Université de Franche-Comté. D'ailleurs, elles ont déjà des pistes de travail à proposer à Sabine. En effet, toutes deux sont sollicitées dans le montage d'une formation sur l'égalité de genre au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation³². Cet établissement est l'une des composantes de l'Université.

³⁰ Enseignement supérieur et la recherche.

³¹ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

³² Actuellement appelé l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé).

En 2013, une première mouture de la formation est créée par Pierrette et Corinne : un module de formation à l'égalité de 6 heures dispensé auprès des enseignants stagiaires dans le cadre de leur master enseignement.

En 2014, les trois actrices se réunissent régulièrement pour réfléchir à des axes de travail afin de l'améliorer. Le partage d'expériences de cette première mouture de formation permet de faire remonter les problématiques rencontrées sur le terrain pour enseigner l'égalité à l'ESPE. Elles manquent d'« experts » de la question du genre. Alors, elles souhaitent impliquer les enseignants-chercheurs de l'université dans la construction du contenu de la formation. Elles proposent donc à Sabine d'inscrire dans le projet un axe de travail autour de la question : « comment enseigner l'égalité de genre à l'université ? » Son objectif est de monter une nouvelle formation à destination des enseignants stagiaires.

Sabine cherche un moyen d'inscrire cette réflexion avec l'ESPE dans le projet. Elle trouve un appui dans la feuille de route du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la recherche de 2014. Elle souhaite mobiliser une action dont le but était de mettre en place une « Politique de ressources humaines en faveur de l'égalité professionnelle » et dont le bilan est fait dans la feuille de route ministérielle de 2014 :

Mesure 2 : Mieux intégrer l'égalité professionnelle dans le déroulement de carrière

Action n°4 : **Former les enseignant-e-s à l'égalité de genre, depuis l'enseignement en préélémentaire jusqu'au supérieur.**

Cette mission a été **confiée aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)** par l'article L721-2 du code de l'éducation.

L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fixe notamment comme compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation **d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques**. Cela recouvre entre autres le fait de « **se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes** ».

L'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », organisées par les ESPE, prend appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Le **tronc commun de formation comprend ainsi des « enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier, dont l'enseignement de [...] la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes »**.

Document 1 Extrait de la feuille de route du ministère de l'ESR, Bilan de l'année 2013, Programme d'actions 2014

Ce document indique que cette Action n°4 donne une priorité à la formation dans le but d'enseigner, entre autres, une « *culture de l'égalité entre les femmes et les hommes* » auprès des enseignants stagiaires dans toutes les ESPE.

Dans un second temps, Sabine fait le lien entre les attentes remontées du terrain et les objectifs de la feuille de route citée précédemment. Elle choisit d'inscrire un travail sur la formation à l'égalité auprès des enseignants stagiaires pour répondre à l'**axe 3** « Renforcer l'articulation de la recherche et des politiques publiques » de la feuille de route du ministère. Elle propose de développer un volet « recherche » spécifique sur l'enseignement de l'égalité. Pour cela, elle se rapproche alors des enseignants-chercheurs du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université de Franche-Comté (LaSA). En effet, ils ont participé pour partie à la construction d'une Unité d'Enseignement Libre (UEL) intitulée « *Égalité et Parité entre les femmes et les hommes*³³ ». Lors d'une réunion en 2015, mon directeur de thèse et moi-même recevons Sabine dans le laboratoire, elle expose ce sur quoi devrait porter une éventuelle recherche doctorale :

[Extrait du projet, mars 2015]

« Égalité et apprentissage, est-ce que l'égalité s'apprend, s'enseigne / quels sont les modes d'enseignement de l'égalité ? Développer la formation des futurs enseignants du second et 1^{er} degré, jeunes enseignants-chercheurs/articulation ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation). »

Un volet orientation et diversification des filières et des métiers

En 2014, une autre rencontre est déterminante dans la construction d'un projet européen sur les questions d'égalité de genre. Il s'agit de celle avec Delphine, enseignante-chercheuse à l'Institut Universitaire de Technologie Belfort-Montbéliard (IUT BM). D'après Delphine, le problème des inégalités de genre dans son IUT se situe au niveau des orientations « *genrées*³⁴ » des étudiants. Par rapport aux axes de travail que souhaite développer Sabine dans le futur projet,

³³ Une Unité d'Enseignement Libre ouverte à toutes les filières, quel que soit le niveau, ainsi qu'au personnel de l'UFC. Cet enseignement se déroule durant l'année universitaire 2015-2016.

³⁴ Ce terme est employé par les acteurs pour désigner le fait que certaines filières sont « *genrées* » masculin puisqu'elles comptent une majorité d'hommes et à l'inverse, certaines filières sont « *genrées* » féminin étant donné que leurs effectifs sont composés majoritairement de femmes.

Delphine identifie l'axe 5 comme étant celui dans lequel l'IUT et toutes ses problématiques pourraient s'identifier. En effet, deux mesures définissent les objectifs de cet axe 5 :

- Mesure 1 : Promouvoir la mixité dans les filières.
- Mesure 2 : Lutter contre les représentations genrées des métiers.

Comme vu précédemment dans le Prologue, cet IUT offre un large panel de formations comprenant le secteur secondaire³⁵ avec entre autres « Génie Civil », « Informatique », « Mesures Physiques » et le secteur tertiaire³⁶ avec « Carrières Sanitaires et Sociales » et « Gestion administrative ». Comme le rapportent les acteurs lors de la *Commission Parité et Égalité des changes*, seule la filière « Gestion Administrative et Commerciale des Organisations » est mixte, environ 50% de femmes et 50% d'hommes. Delphine s'appuie sur ses expériences et celles de ses collègues pour faire de cette faiblesse vis-à-vis de l'égalité de genre, un moyen d'intégrer son IUT dans le projet Interreg en phase de montage. Elle met donc en avant la dichotomie suivante : une majorité de femmes sont dans les métiers du tertiaire et une majorité d'hommes sont dans les métiers du secondaire. De plus, lors d'une réunion de travail, elle énumère un chiffre issu de statistiques mettant en avant le fait que seulement 3 maîtres de conférences sur 40 sont des femmes au sein de l'IUT.

Pour illustrer ces statistiques, Delphine donne quelques exemples. D'une part, elle raconte que les étudiantes en formation « Génie Civile » disent à être mal à l'aise sur les chantiers lors de leur période de stage. Pourtant, dans une promotion où elles ne sont que 20% de l'effectif, elles excellent dans cet exercice au vu de leurs notes. Les professeurs ont du mal à débloquer cette situation. D'autre part, le département « Carrière Sanitaire et Sociale » s'inquiète du manque d'ambition de leurs étudiantes qui représentent 80% de l'effectif de la promotion. Les professeurs affirment entendre que les étudiantes veulent privilégier leur envie de fonder une famille au détriment de leur future carrière professionnelle.

Cette démonstration de la part de Delphine a pour objectif de convaincre Sabine que l'IUT est un lieu propice à l'expérimentation des actions du projet Interreg avant de les diffuser plus largement au sein de l'Université de Franche-Comté. Elle propose de travailler spécifiquement

³⁵ Génie Civil (construction durable) ; Génie Électrique et Informatique Industrielle (GEII) ; Génie Thermique et Énergie (GTE) ; Informatique (INFO) ; Mesures physiques (MP) ; Réseaux et Télécommunications.

³⁶ Carrières Sociales (CS) ; Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (GACO) ; Métiers du Multimédia et de l'Internet (MMI) ; Techniques de Commercialisation (Tech de Co).

avec les enseignants de l'IUT sur la question de l'« *orientation et la diversification des filières et des métiers techniques et scientifiques* ». Le projet est donc envisagé comme un moyen de tester des outils pour sensibiliser et former la communauté universitaire à l'égalité de genre. Le nom de « Laboratoire de l'égalité » est né de leur réflexion.

L'emploi de la notion de « laboratoire » dans le titre du projet n'est pas sans signification. En effet, Sabine se place dans une posture de recherche-action qui se cristallise dans le financement d'une recherche doctorale qui est la mienne. Sabine donne une valeur particulière à la dimension recherche dans ce projet. La recherche doit être en appui à l'action afin d'expérimenter et de tester à petite échelle, sur un site de l'université, avant de généraliser les outils.

Un volet innovation pédagogique

Enfin, pour développer des pistes permettant de traiter l'axe 2 de la feuille de route ministérielle « Promouvoir la culture de l'égalité », Sabine va à la rencontre des services centraux de l'université afin de savoir quelles sont leurs compétences et fait l'inventaire de leurs compétences et également du matériel en matière d'innovation pédagogique qu'ils possèdent. En effet, elle souhaite entre autres réaliser des outils pédagogiques dits « innovants » pour former les personnels et les étudiants à l'égalité. Pour l'élaboration du contenu des formations, elle rencontre des enseignants-chercheurs qui travaillent sur le genre ou sur la place des femmes, recense les recherches et les cours ayant un rapport avec l'égalité, etc.

*

À travers ces trois volets se dessine une trame de projet. D'une part, Sabine a ciblé trois axes de développement dans lesquels elle peut inscrire des actions. D'autre part, un certain nombre des personnes rencontrées – les directeurs et directrices de services centraux, les enseignants-chercheurs, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat et la directrice de la DRDFE – donnent leur accord pour figurer dans le projet. Comprenant que ce dernier est une opportunité pour chacun de développer leurs actions propres, ils montrent un intérêt à s'inscrire en son sein.

Toutefois, ces ressources internes à l'Université de Franche-Comté doivent être complétées par d'autres, externes à l'établissement, pour que ce projet puisse être inscrit dans une dimension

européenne. Dans le même temps, Sabine va donc également prospecter pour trouver un partenaire européen.

En 2014, elle se rend à une journée de conférences sur l'égalité de genre en Suisse. À la pause déjeuner, elle fait la rencontre d'Isabelle, directrice du service égalité de l'Université de Genève (UNIGE). Les échanges entre les deux protagonistes sont prospères. Elles se projettent dans une collaboration future. Les acteurs « suisses³⁷ » sont intéressés par l'idée de produire un projet. Cet événement marque le début du partenariat entre l'Université de Genève et l'Université de Franche-Comté. Sabine crée une opportunité pour laquelle les deux universités s'associent autour d'un projet commun sur l'égalité de genre.

1.3 Construire des axes de travail franco-suisses

À la fin de l'année 2014, Isabelle et une partie de son équipe se rendent à Besançon pour une première réunion de travail. Delphine et Sabine les accueillent. Isabelle montre sa détermination lors des échanges : « *quand on s'engage à faire quelque chose, on le réussit*³⁸ ». Delphine se rappelle qu'ils donnaient l'impression d'être des « experts » de l'égalité. Comme le dit Sabine : « *ils sont en avance sur cette question*³⁹ ». Ces extraits montrent que le partenariat envisagé par Sabine et Delphine avec l'Université de Genève est un bon moyen de soutenir et d'aider dans un projet sur cette thématique.

En outre, Sabine sait déjà ce qu'elle veut développer comme axe de travail. Ainsi, elle écrit une trame où elle fait le lien entre les personnes et les objets qu'elles pensent nécessaires à la réalisation d'un tel projet pour réaliser un « Laboratoire de l'égalité ». Elle propose cette trame à Isabelle, la directrice du service Égalité de l'Université de Genève afin qu'elle puisse inscrire les personnes de son service et leurs compétences dans les différentes actions du projet. Afin de comprendre comment s'est déroulé ce travail d'écriture entre partenaires, je propose de se plonger dans les annotations d'Isabelle sur le projet écrit par Sabine. Il s'agit de la première version travaillée par les deux partenaires l'UFC et l'UNIGE.

³⁷ Sabine utilise ce terme pour parler des personnes de l'Université de Genève.

³⁸ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine rapporte ce que Isabelle leur avait dit lors de leur première réunion de travail.

³⁹ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

[Extrait du projet, juin 2015]

Légende : En **gras**, les éléments ajoutés par Isabelle lors de la lecture du projet :

<p style="text-align: center;">PRÉSENTATION DU PROJET</p> <p><u>Plusieurs axes de développement et d'expérimentation ont été retenus :</u></p> <p><u>Pour la formation des étudiants et étudiantes de l'UFC et de l'UNIGE :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Le développement de la recherche-action, en vue d'alimenter les enseignements en direction des étudiant-e-s ??, des futurs enseignant-e-s et acteurs et actrices de l'éducation et de l'orientation (1^{er} et 2nd degré) OK2. La mise en œuvre de modalités de formations à l'égalité différenciées et adaptées au cursus de l'étudiant-e, OK3. Le développement de l'entrepreneuriat féminin, en tant que forme inexploitée d'accès à l'insertion professionnelle et d'égalité des chances économiques <p><u>Pour l'orientation des publics scolaires en partenariat avec le rectorat :</u></p> <ol style="list-style-type: none">4. L'expérimentation de modalités d'orientation et d'accompagnement à la réussite des filles en particulier dans le domaine scientifique et technique <p><u>Pour les personnels enseignants ou futurs enseignants (ESPE-UFC/IUFE-UNIGE)</u></p> <ol style="list-style-type: none">5. La formation des enseignants en particulier des futurs enseignants du secondaire, des jeunes enseignants-chercheurs, des enseignants-chercheurs de l'UFC Partenariat avec l'IUFE⁴⁰ qui forme les enseignant-e-s à l'UNIGE <p><u>Pour la gouvernance, les directions de composantes, les Directions de Laboratoires de recherche</u></p> <ol style="list-style-type: none">6. L'expérimentation d'un modèle intégré de management de l'égalité en vue d'impulser et d'inscrire le changement structurel dans le cadre spécifique d'un établissement d'enseignement supérieur. OK <p>[...]</p> <p style="text-align: center;">AXE 1 RENFORCER L'ARTICULATION DE LA RECHERCHE ET DES POLITIQUES PUBLIQUES</p> <p>VOLET 2 : RECHERCHE-ACTION</p> <ul style="list-style-type: none">• Problématique 1 ; « Égalité et formation, Constitution d'une communauté d'enquêteurs⁴¹ intégrant divers acteurs afin d'élaborer, de mettre en place et d'évaluer une pédagogie originale sur l'égalité de genre à
--

⁴⁰ Institut Universitaire de Formation des Enseignants

⁴¹ Dans la phase de montage du projet, Sabine demande à mon directeur et moi-même de synthétiser ce que va comporter la recherche doctorale. Ce qui est intéressant, c'est qu'elle se serre de nos écrits avec des concepts scientifiques, ici celui de « communauté d'enquêteurs » pour étayer l'écriture du projet. Ainsi, il y a une forme d'« hybridation » entre les savoirs détenus par les acteurs, comme ceux de Sabine et les savoirs scientifiques, ceux de la sociologie. De nombreuses recherches mettent en avant cette interaction entre les « profanes » et les scientifiques. Il y a notamment l'article « Les enquêtes « profanes » et la dynamique des controverses en santé environnementale » (Akrich, Barthe, Rémy, 2013) publié dans l'ouvrage *Sur la piste environnementale : Menaces sanitaires et mobilisations profanes*.

destination des enseignants et futurs enseignants du premier et du second degré. **Des échanges de savoirs seront mis en place avec l'Université de Genève.** Cet Axe de recherche permettra de développer des préconisations pour la formation des futurs enseignants du second et 1er degré de l'ESPE, des enseignants en poste dans le cadre de la formation continue du Rectorat, des jeunes enseignants-chercheurs dans le cadre du plan de formation de l'UFC.

- Problématique 2 : « Égalité et transmission, Quels sont les processus de transmission (familiale scolaire et professionnelle) qui limitent/freinent l'accès des femmes à l'entrepreneuriat ? Cet axe permettra de contribuer à promouvoir l'entrepreneuriat féminin à l'Université par des préconisations pour les services chargés de l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants, le développement de l'entrepreneuriat et innovation. Il permettra également de développer des actions de sensibilisations des publics du secondaire. Cette problématique prendra également en compte la question de l'orientation des filles en particulier dans les filières scientifiques et techniques »

Livrables : 2 rapports d'études avec les préconisations attendues, 2 journées d'étude (novembre 2015 et avril 2017), publications.

Problématique 1 : organisation d'une journée d'étude en mars 2016 par la FR-EDUC en direction des Enseignants du 1^{er} et second degré, des stagiaires et enseignants-chercheurs de l'ESPE ;

Problématique 2 : organisation d'une journée d'étude en octobre 2015 par le LaSA en direction des chercheurs de l'UFC sur la thématique genre **et la participation à l'organisation d'un colloque Interreg à faire avec nous...Sciences et médecine par exemple...en fac de médecine à Genève début 2016**

Durée : 3 ans

Pour sensibiliser le corps étudiantin, nous sommes en train de mettre en place un Gender Price, un Prix genre pour des travaux incluant cette dimension.

Il y a également tout ce qui se fait en termes de Gender innovation, c'est-à-dire d'introduction de la dimension genre dans la recherche...que j'aimerais mettre en place en sciences et médecine et que nous pourrions faire ensemble...

Cet extrait du projet montre d'une part, comment Sabine inscrit cet ensemble de livrables et de problématiques dans l'axe 1 « Renforcer l'articulation de la recherche et des politiques publiques » de la feuille de route ministérielle de 2014 de l'enseignement supérieur et de la recherche en matière d'égalité. D'autre part, il faut prêter attention à la mention « OK ». Elle montre les actions sur lesquelles le service Égalité de l'Université de Genève est intéressé de travailler en collaboration avec l'Université de Franche-Comté. Concernant la formation des enseignants, en particulier des futurs enseignants du secondaire, des jeunes enseignants-chercheurs et des enseignants-chercheurs de l'UFC, l'UNIGE propose d'associer l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE). Il s'agit de l'équivalent de l'École Supérieure du Professorat et de l'Égalité en France. Ainsi, ces deux entités sont côte à côte dans l'un des livrables envisagés. De plus, Isabelle ajoute également des idées pour ancrer les livrables dans les dispositifs de son université tels que le « Gender Price ».

[Extrait du projet, juin 2015]

Légende : En **gras**, les éléments ajoutés par Isabelle lors de la lecture du projet :

AXE 2 PROMOUVOIR LA CULTURE DE L'ÉGALITÉ DANS L'ESR

VOLET 3 : DISPOSITIF DE FORMATION DU PERSONNEL DE L'UFC, SENSIBILISATION DES ÉTUDIANTS, STAGIAIRES de l'ESPE

Opérateurs⁴² : UNIGE, ESPE, Rectorat/DAF, SUN-IP, CTU, IUT-BM,

Objectifs : *concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation à distance, en nous appuyant sur les MOOC/FLOT/SPOC/CLOMS sur l'Égalité, expérimentés en France, en Belgique et en Suisse. Ce dispositif vise : 1-la formation des étudiants (UFC), 2-la formations des futurs enseignants (ESPE), 3-la formation des enseignants du supérieur (UFC) et membres des comités de sélection (UFC et autres universités françaises)...**et développe des modalités d'évaluation et d'amélioration continue du dispositif impliquant les étudiants.***

Mis en œuvre en partenariat avec l'UNIGE et le Rectorat, ce volet vise la conception d'un dispositif de sensibilisation aux stéréotypes, le développement de nouvelles formes de collaborations entre les Enseignants universitaires et les enseignants du secondaire pour l'enseignement de l'égalité. Ce dispositif répond aux besoins des Universités confrontées au problème des moyens financiers et aux besoins de formation d'un grand nombre de professionnels de l'Éducation.

1. Concevoir un dispositif de formation à distance sur l'égalité à destination des futurs enseignants du 1^{er} degré du second degré, et des étudiants (UE E- learning), expérimentés dans le cadre de l'IUT, déployé dans les APP de l'UFC début 2017 et déployé à l'échelle de l'UFC dans le cadre des nouvelles maquettes 100 000 euros
2. Concevoir un dispositif de formation de formateur enseignants-chercheurs d'animateurs PPP, avec l'intervention des enseignants de l'UNIGE – 5000 euros/site de formation/12 sites/an dans la phase expérimentale (partie où l'on intervient en autofinancement).
3. Inscrire dans le plan de formation : proposer une formation à l'égalité pour les enseignants, la formation des nouveaux enseignants
4. Mettre en place une formation des Jurys de recrutement /Comités de sélection (enseignants-chercheurs membres de jurys (30 jurys par an de 5 à 10 enseignants UFC et hors UFC) et de l'encadrement des laboratoires de recherche (80 EC), sous l'angle du recrutement/égalité femme-homme. Modalités envisagées : l'obligation de la signature d'une charte (à rédiger), la visualisation d'une vidéo (à créer) et un échange d'environ 1 quart d'heure dans le cadre des réunions préparatoires aux jurys. **Nous avons notre délégation à l'égalité composée de professeur-e-s qui suivent depuis des années toutes les commissions de nomination professorale. On pourrait imaginer une vidéo dans laquelle des pairs parlent à leurs pairs des problématiques de biais de genre rencontrés...quelques phrases chacun des gens de chez vous et des gens de chez nous...**
5. Former le personnel enseignant et administratif au langage épïcène (formation obligatoire à distance), former les étudiants dans le cadre d'une UE libre

⁴² Dans l'ordre de gauche à droite : Université de Genève, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Rectorat et Direction des Affaires Financières, Service Universitaire du Numérique et de l'Ingénierie Pédagogique, Centre de Télé-enseignement Universitaire, Institut Universitaire de Technologie de Belfort-Montbéliard.

Cet extrait montre que Sabine ancre cet ensemble d'actions dans l'axe 2 « Promouvoir une culture de l'égalité dans l'ESR », un des objectifs de la feuille de route de 2014 du ministère de l'ESR en matière d'égalité. Ce volet est celui qu'elle avait déterminé avec les directeurs de services de l'Université de Franche-Comté. Il s'agit de développer de l'ingénierie de formation grâce à un « volet innovation pédagogique ». Il n'y a pas de mention « Ok » de la part d'Isabelle. Cependant, il est à noter qu'elle ajoute dans le point 4 un élément : une vidéo pour sensibiliser les comités de sélection lors des recrutements.

[Extrait du projet, juin 2015]

Légende : En **gras**, les éléments ajoutés par Isabelle lors de la lecture du projet :

AXE 3 : ORIENTATION DIVERSIFICATION DES MÉTIERS dans le domaine SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

VOLET 4 : DÉVELOPPER DE NOUVELLES MODALITÉS D'INTERVENTION POUR PROMOUVOIR LES SCIENCES ET TECHNIQUES

Opérateurs : *Service Sciences Arts et Culture, Bureau des doctorants*

Objectif : *Ce volet est consacré à l'orientation, la diversification des métiers dans le domaine scientifique et technique. L'objectif est de proposer de nouvelles modalités d'intervention auprès du public du secondaire en vue de promouvoir les métiers scientifiques et techniques, de sensibiliser les chercheurs et les jeunes enseignants à l'orientation différenciée.*

Actions : développer de nouveaux modèles d'intervention auprès des jeunes lycéens et collégiens, faisant intervenir de jeunes Enseignants-Chercheurs afin de proposer des modèles de réussite et auxquels les jeunes pourront s'identifier.

1. Identifier dans le planning annuel des actions culturelles, scientifiques, artistiques dans le domaine de la formation scientifique ou de la vie universitaire du service les temps propices et les modalités adaptées à la prise en compte de l'égalité femmes-hommes, filles garçons
2. Mobiliser des jeunes EC et jeunes professionnels dans les manifestations organisées à l'intention des jeunes collégiens et Lycéens, et organiser la mise à disposition de personnels et de doctorants
3. Mettre en place des PEPS égalité sur les SPI/femto (physique, informatique, SPI, maths)
4. Concevoir des supports en vue de promouvoir les filières et les métiers scientifiques et techniques
5. Rédiger un cahier des charges pour une orientation différenciée (JPO, forum, Sciences en tous genres)
6. Former les acteurs de l'orientation/insertion/communication de l'UFC
7. **Organiser des journées de visite pour les enseignants-chercheurs de l'UFC dans un laboratoire de l'UNIGE *womanfriendly* et comprendre comment cela peut se mettre en place.**
8. **Sensibiliser les Laboratoires de recherche, à la question de l'égalité (échanges franco-suisses) OK**
9. Mettre en place des cordées de la réussite du Lycée à l'Université, puis au sein de l'Université afin de faire réussir les filles et de les encourager à la poursuite d'étude.
10. S'appuyer sur le dispositif « une classe, un chercheur » et « Sciences en tous genres » afin de faire intervenir des enseignants-chercheurs, des doctorants et des jeunes professionnels dans les classes et

d'organiser des ateliers « égalité » en lien avec les disciplines enseignées dans les différentes composantes de l'UFC. Outre le travail collaboratif entre l'Université et l'Éducation nationale, ces modalités d'intervention permettent aux enseignants-chercheurs d'interroger leurs enseignements sous le prisme de l'égalité filles-garçons, hommes-femmes. Ils permettent également aux enseignants du second degré de s'intéresser à la formation et la recherche universitaire. Elles permettent enfin aux lycéen-ne-s de développer une appétence aux connaissances et savoirs universitaires.

Cet axe n°3 du projet est en lien avec l'axe 5 « Participer au plan mixité des métiers 2014 » de la feuille de route du ministère de l'ESR sur l'égalité.

Il faut prêter attention à la mention « ok » de la part d'Isabelle pour l'action 8 « *Sensibiliser les Laboratoires de recherche, à la question de l'égalité (échanges franco-suisses)* ». Et elle ajoute une action, la numéro 7 : « *Organiser des journées de visite pour les enseignants-chercheurs de l'UFC dans un laboratoire de l'UNIGE womanfriendly et comprendre comment cela peut se mettre en place* ». Cette action n°7 donne un exemple concret de sensibilisation des laboratoires de recherche de l'Université de Franche-Comté grâce à la visite du laboratoire de l'Université de Genève « Womanfriendly ».

[Extrait du projet, juin 2015]

Légende : En **gras**, les éléments ajoutés par Isabelle lors de la lecture du projet :

VOLET : COMMUNICATION ET DISSÉMINATION DES RÉSULTATS

- Colloque franco-suisse (en Suisse) pour diffusion des résultats **OK**
- Présentation à la CPED, etc.
- Publications
- Vidéos
- Séquences de formation de type MOOC
- Remontée des résultats au Ministère pour mise à disposition des Établissements d'Enseignements supérieurs français et Suisse **On ne remonte pas nous, on est autonome...**
- Supports de promotion pour l'entrepreneuriat féminin pour une diffusion au set des projets nationaux (Pépite)

Ce volet « Communication » est le dernier du projet. Il est ajouté afin de prévoir une communication sur les résultats du Laboratoire de l'égalité. Isabelle est d'accord pour monter un colloque pour disséminer les résultats du projet.

Partenaires suisses : Genève

Opérateurs UFC : SSAC⁴³, IUT BM, CTU⁴⁴, ESPE⁴⁵, les 2 labos de recherche, FEMTO⁴⁶

Partenaires en région : DRDFE⁴⁷, Rectorat et Conseil Régional, CROUS

Projet valorisable pour Franche-Comté / Interreg/UFC

- + d'étudiants et d'étudiantes, + d'insertion professionnelle
- Mise en place de modules d'enseignements libres pour les étudiants/composantes UFC
- Création poste mi-temps/ coordination du projet/SSAC
- Création MOOC/formation à distance/besoins régionaux/nationaux/SUN-IP⁴⁸ **OK**
- Création vidéo, diversification métiers /supports promotion offre de formation OSE
- Valorisation

Enfin, à travers cet extrait, Sabine communique à Isabelle une ébauche de l'équipe qui pourrait être mise à profit pour réaliser le projet commun franco-suisse. Sabine met ensemble un certain nombre d'entités « suisses » et « françaises » que l'on peut qualifier d'hétérogènes en raison de leurs missions et de leurs appartenances institutionnelles : des laboratoires de recherche de différentes disciplines (Sociologie, Sciences de l'ingénieur), deux composantes de l'Université (ESPE et IUT BM), des services aux diverses missions allant de l'accompagnement des étudiants dans leur orientation, aux missions de vulgarisation scientifique, ainsi que des partenaires extérieurs comme la DRDFE, le Rectorat, le Conseil Régional et les « partenaires suisses ».

Ces annotations sous forme de « OK » ne disent pas grand-chose. Il est difficile de présager ce que Isabelle souhaite signifier. Sabine voit cela comme la marque de l'engagement de la directrice du service Égalité de l'UNIGE, de son équipe et de son université dans l'élaboration d'un projet commun. Ainsi, à partir de cette première ébauche composée de quatre volets, un travail de co-construction du projet entre les deux représentantes des deux universités va conduire à proposer l'inscription de cinq volets d'actions au projet :

⁴³ Service Sciences, Arts et Culture.

⁴⁴ Centre de Télé-enseignement Universitaire.

⁴⁵ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

⁴⁶ Désigne l'institut de recherche public associé au CNRS dans les domaines de l'ingénierie et de la physique appliquée.

⁴⁷ Délégation départementale aux droits des femmes et à l'égalité.

⁴⁸ Service Universitaire du Numérique et de l'Ingénierie Pédagogique.

[Extraits du projet en novembre 2015 au programme Interreg pour instruction, les cinq volets d'action]

I.- Pour la gouvernance des deux universités

Les actions prévues sont destinées à la Présidence, aux Directions de Composantes et de Laboratoires de recherche, côté UFC, ainsi qu'au Rectorat, décanats des facultés, directions de département en faculté et directions administratives, côté UNIGE.

II.- Pour la formation des membres des corps administratif, technique et académique des deux institutions

Sensibiliser l'ensemble du personnel des deux institutions et plus spécifiquement les personnes en charge de l'orientation et de l'aide à l'insertion. Cette sensibilisation s'appuie sur trois aspects clés préconisés : la recherche de la mixité dans les métiers, l'égalité salariale et la lutte contre les stéréotypes.

III.- Pour l'expérimentation, le développement de démarches innovantes

Afin d'expérimenter les actions phares du dispositif PILE, un site pilote sera chargé de la mise en œuvre d'un dispositif intégré, visant à prendre en compte l'égalité, dans le cadre d'un projet d'Etablissement d'Enseignement Supérieur, en tant qu'employeur et en tant que système éducatif. Au sein de ce site pilote avec l'appui de 2 chercheuses du LaSA (Laboratoire de sociologie de l'UFC), et d'une adjointe scientifique de l'UNIGE, 3 volets seront développés et expérimentés : un volet formation des étudiant-e-s et des personnels à l'égalité, un volet orientation et diversification des métiers dans le domaine scientifique et technique, ainsi que la prise en compte de cette dimension dans le cadre de la vie universitaire.

Ce site expérimental vise la prise en compte de la dimension de l'égalité et de la diversité dans le cadre du projet Eco-campus de l'UFC sur tous les pans des missions de l'établissement : orientation (en amont de la formation universitaire), formation (pendant la formation, dans le cadre des diplômes), insertion professionnelle (en aval du diplôme/préparation de l'étudiant-e et de son environnement professionnel).

IV.- Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers

Dans ce volet, nous entendons développer de nouvelles modalités d'orientation et d'accompagnement à la réussite féminine en particulier dans le domaine scientifique et technique, la mise en œuvre de modalités d'orientation différenciée dans les diplômes en déséquilibre filles-garçons ou garçons-filles. Ce volet vise plus globalement la mixité des filières et des métiers, en particulier l'accès aux filières scientifiques et techniques en tant que forme inexploitée d'égalité des chances économiques.

V.- Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle

Conçues à partir de supports de formation utilisant le numérique, la vidéo, l'enseignement à distance ainsi que le tutorat, les séquences éducatives seront adaptées aux besoins des futur-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire et des étudiant-e-s. Les différentes expériences conduites en matière de formation à l'égalité mettent en avant la nécessaire interactivité entre le formateur-trice et l'apprenant-e afin de déconstruire les représentations du genre chez les participant-e-s. Les différents parcours de formation intégreront donc des activités participatives, de type débats, forum, productions collaboratives, partage d'expérience, voire analyse de la pratique. L'intervention de tuteurs ou tutrices pour animer et étayer les échanges, ainsi que des séances de formation en présentiel le cas échéant, seront mises en œuvre. Il s'agira de proposer un dispositif exemplaire pour nos étudiant-e-s, nos enseignant-e-s prenant en compte l'environnement économique de la formation et associant les acteurs et actrices du monde socio-professionnel.

À travers ces cinq volets, ce sont différentes contraintes qu'il faut faire cohabiter : les injonctions ministérielles présentées au début de cet Acte, la volonté de l'Université de Franche-Comté de porter un projet sur l'égalité à la dimension internationale, les situations rapportées et issues du terrain - comme celles des enseignants de l'IUT Belfort-Montbéliard – mentionnées par les actrices de l'Université de Franche-Comté et les quelques acteurs suisses apportés par Isabelle, la directrice du service égalité de l'Université de Genève.

Le cadre institutionnel dans lequel va pouvoir se déployer le « Laboratoire de l'égalité » est donné. Les deux universités partagent un intérêt commun à travailler ensemble sur l'égalité et elles ont délimité cinq axes de travail convoquant des acteurs de France et de Suisse. Dans le développement suivant, il s'agit d'appréhender le cadre administratif et financier dans lequel va s'inscrire ce projet.

2. Répondre aux objectifs du programme Interreg

Après avoir posé le cadre général du projet, Sabine doit désormais construire son cadre administratif et financier. Pour ce faire, elle s'adresse au Service des Activités Industriels et Commerciales (SAIC). Le Service d'Activités Industrielles et Commerciales est un outil de gestion de la valorisation au sein de l'Université de Franche-Comté. Il a « *un rôle de promotion des activités industrielles et commerciales, notamment en contribuant à déterminer une politique commerciale, en proposant une politique tarifaire et en gérant les contrats de recherche, d'études, d'analyses, les brevets et licences, des activités d'édition ainsi que les baux et locations commerciales (titre 1er du décret)* ». À l'Université de Franche-Comté, ce service

est celui par lequel toute personne, ayant besoin de déposer un projet, doit passer pour déposer les pièces justificatives à la réponse à un appel à projets, quel qu'il soit. Dans le cadre du programme Interreg, ce service aide à toutes les étapes en « *assur[ant] la gestion administrative et financière des contrats et met à disposition des enseignants-chercheurs : une permanence juridique [et] une mission « Europe » pour l'aide au montage des programmes européens (...)*⁴⁹ ».

Elle prend rendez-vous avec Charles, il secrétaire adjoint pour le programme V Interreg au sein du service de l'Université de Franche-Comté. Ils échangent beaucoup durant la partie montage du projet. Au départ de la prise de contact, il est sceptique quant à l'adéquation entre le projet et les objectifs du programme Interreg :

[Extrait d'un mail envoyé le 4 mai 2015 de Charles à destination de Sabine]
« *Nous considérons que le projet ne répond pas à certains des objectifs prioritaires du programme : compatibilité RIS3 (domaines d'excellence du territoire), plus-value du partenariat transfrontalier à travers des objectifs et des travaux communs, transfert de la recherche vers les entreprises... Nous craignons ainsi que la nature même du projet fait qu'il ne pourra être cofinancé par le FEDER-INTERREG. Même si l'égalité femme/homme est une "priorité transversale" de l'Union européenne et qu'elle doit donc être prise en compte dans chacun des projets déposés, cela n'est pas un axe stratégique autour duquel le programme France-Suisse souhaite s'investir financièrement. La problématique n'est pas spécifiquement locale, mais plus nationale, communautaire, voire internationale !* »

Il conclut son mail en disant qu'il n'a pas trouvé d'« axe » qui pourrait accueillir le projet. Il propose de s'orienter vers d'autres programmes européens finançant des axes spécifiques sur ces questions. Pour comprendre l'inadéquation mise en avant par Charles entre l'objet « égalité de genre » et le programme, je présente à la lecture les quatre axes d'interventions et leurs objectifs du programme Interreg :

⁴⁹ Source : <http://valorisation.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu4199/saic-16320.html>

Axe 1 : Rapprocher les structures en matière d'innovation et soutenir les projets innovants :

- Pour l'objectif spécifique 1 : Augmenter et structurer les démarches de coopération dans l'innovation pour favoriser la recherche et l'innovation : renforcer l'écosystème transfrontalier de l'innovation afin de mieux identifier les filières et les projets clés
- Pour l'objectif spécifique 2 : Développer des innovations dans les domaines d'excellence du territoire : accompagner des réalisations conjointes concrètes via la mise en œuvre de projets collaboratifs afin notamment pour dynamiser le transfert de la recherche vers les entreprises.

Axe 2 : Protéger et valoriser le patrimoine naturel et culturel :

- Pour l'objectif spécifique 3 : Valoriser le patrimoine afin d'exploiter plus efficacement les opportunités touristiques et culturelles liées au patrimoine », pour une évolution du nombre de nuitées et des emplois associés ;
- Pour l'objectif spécifique 4 : Protéger l'environnement et développer la gestion intégrée : « Préserver et restaurer les écosystèmes fragilisés de l'espace transfrontalier, pour faire évoluer la couverture du territoire par des démarches d'aménagement concertées ;
- Pour l'objectif spécifique 5 : Travailler sur les stratégies d'aménagement durable afin de structurer des démarches intégrées d'aménagement du territoire favorisant l'économie d'espace et la qualité de l'air.

Axe 3 : Encourager le transport durable :

- Pour l'objectif spécifique 6 : Augmenter l'utilisation des moyens de transports durables pour les déplacements transfrontaliers : améliorer les systèmes de transport et d'accessibilité des territoires afin de favoriser un développement économique durable et respectueux de l'environnement ;
- Pour l'objectif spécifique 7 : Augmenter l'efficacité du transport ferroviaire transfrontalier.

Axe 4 : Favoriser l'emploi et la mobilité de la main-d'œuvre :

- Pour l'objectif spécifique 8 : Soutenir le développement de services de proximité dans l'objectif de favoriser l'activité économique ;
- Pour l'objectif spécifique 9 : Mettre en œuvre des actions communes pour renforcer l'accès aux marchés du travail.

Document 2 Issu de la page internet suivante : <https://www.interreg-francesuisse.eu/je-minforme/le-programme-interreg-v-2014-2020/>

Le programme Interreg a pour but de répondre à des problématiques localisées sur les régions transfrontalières. Ce document n°2 montre effectivement qu'aucun des axes ou des objectifs ne mentionne l'égalité. Or, il s'agit d'appréhender la manière dont Sabine compte forcer le cadre administratif et financier du programme Interreg pour qu'ils acceptent de le financer.

Lorsque Charles lui propose de répondre à d'autres appels à projets européens, il ne semble pas pertinent pour Sabine de le faire : « *Concernant les autres programmes européens, je ne pense pas qu'il soit pertinent pour l'UFC de s'engager dans de tels dispositifs* ». Néanmoins, elle précise plus loin :

[Extrait d'un mail envoyé le 4 mai 2015 de Sabine à Charles]

« Si toutefois Interreg répondait négativement (ce qui m'étonnerait), nous travaillerons tout de même ensemble avec ou sans financement, car sur ce thème, les suisses sont les plus à même de nous aider. Par ailleurs, cet échange est également souhaité par l'UNIGE, car nous partageons une communauté d'approche. Il est donc dans notre intérêt de travailler avec eux. Si toutefois des financements seraient possibles sans nécessité de collaboration transnationale, et dans le cas où nous n'obtiendrions pas le financement Interreg, alors nous étudierons cette piste ».

Malgré les doutes émis par Charles, Sabine veut aller au bout de cette démarche auprès du programme Interreg parce que les deux universités partagent une « communauté d'approche ». À travers cette expression, Sabine pointe le fait qu'entre les deux établissements universitaires se crée une affinité particulière qui permettra, avec ou sans financement Interreg, de travailler ensemble.

Dans le même temps, les représentants du programme Interreg de la région Franche-Comté confortent Sabine dans son idée de forcer le cadre administratif Interreg. Ils lui proposent d'inscrire le projet dans l'Axe 4 : « *Favoriser l'emploi et accompagner la mobilité de la main-d'œuvre* » Objectif Spécifique 9 : « *Mettre en œuvre des actions communes pour renforcer l'accès aux marchés de l'emploi* »⁵⁰. Ainsi, à la suite d'échanges par mail avec la région, Sabine s'engage davantage dans le remplissage du formulaire de candidature du programme Interreg. À la question : « *Quelle plus-value la dimension transfrontalière apport-elle à votre projet ?* », Sabine répond de la façon suivante :

⁵⁰ Programme de coopération territoriale européenne, (2016) *Interreg V France-Suisse 2014-2020*

[Extrait du projet de novembre 2015 – Réponse à la question de la plus-value apportée par le projet sur la dimension transfrontalière]

Ce projet s'appuie sur une expérience solide de l'UNIGE tant en matière d'égalité que dans le domaine du développement de l'employabilité des étudiants. L'UFC entend développer des modalités innovantes et inscrit cette dimension dans la politique de l'Établissement tant dans le domaine de la formation des étudiants que de la gestion de ses ressources humaines. De facto nos territoires sont liés par une proximité géographique, une dynamique économique et un marché de l'emploi fortement imbriqué. Nos deux universités développent par ailleurs de nombreuses collaborations dans le domaine de la recherche et de l'innovation technologique.

Cet extrait montre comment Sabine argumente pour que le projet puisse s'inscrire dans un projet transfrontalier et permettre le partenariat avec l'Université de Genève. Elle met en avant l'« expérience solide » du partenaire suisse dans le domaine de l'égalité, l'innovation dans les méthodes pédagogiques de l'Université de Franche-Comté et la dynamique commune que les deux établissements universitaires apporteraient au territoire franco-suisse. Ainsi, elle essaie de démontrer qu'un travail, comme celui qu'elle propose, ne peut se réaliser que dans le cadre du programme Interreg. Pour elle, la collaboration avec l'UNIGE est une plus-value.

Ensuite, pour répondre à l'axe 4 et l'objectif 9 du programme, Sabine renforce la partie « Orientation vers les sciences et techniques / mixité des filières et des métiers » qui « *prend une importance particulière dans cet axe*⁵¹ ».

⁵¹ Sabine, mail adressé à Charles, le 4 mai 2015.

[Extrait du projet de novembre 2015]

AXE 4, OBJECTIF SPECIFIQUE 9

Des actions seront menées avec et vers les métiers techniques. Ainsi, pour exemple, le domaine du BTP évolue actuellement de façon très rapide grâce aux nouvelles technologies (le BIM) et aux nouvelles réglementations (réglementation thermique, norme accessibilité). De nouveaux métiers naissent comme la profession de BIM Manager. Ces métiers demandent de nouvelles compétences. Le BTP modifie sa structure vers un fonctionnement « plus industriel ». Toutes les entreprises du BTP (PME et groupe) doivent repenser leur organisation. Le personnel doit être plus formé. Notre projet doit permettre notamment à nos étudiants et étudiantes d'arriver sur le marché de l'emploi en étant mieux préparés techniquement et dans leur communication. Nos actions avec la présence de nos partenaires professionnels permettront à nos étudiants et étudiantes de se positionner sur des postes à responsabilité qui sont actuellement en cours de création. Nos actions devront à la fois permettre aux jeunes femmes de ne pas se fermer de portes en leur présentant la diversité des métiers techniques et diplômées suffisamment d'étudiantes pour favoriser la mixité dans les entreprises.

Par ailleurs, très peu de jeunes femmes décident de se lancer dans l'entrepreneuriat. Nos actions devront aider les femmes à réfléchir et oser la création d'activités innovantes. Les conséquences sur le marché de l'emploi sont très importantes pour la région frontalière.

Dans cet extrait du projet, il est mentionné le « domaine du BTP⁵² ». Derrière ce partenariat avec les entreprises du BTP, Sabine prend appui sur la formation de l'IUT Belfort Montbéliard en Génie Civil qui forme des étudiants et des étudiantes qui travailleront par la suite dans ce domaine d'activité. Ainsi, elle fait un lien entre la formation à l'université et les entreprises qui recruteront par la suite des étudiants et des étudiantes formées au sein de l'IUT Belfort-Montbéliard. Grâce au travail réalisé dans le cadre du projet interrégional « Laboratoire de l'égalité » et les actions menées en faveur des étudiantes notamment, les entreprises auront des facilités à recruter sur de « *nouvelles compétences* » pour lesquelles l'université va les préparer. Ainsi, travailler sur l'égalité auprès de la communauté étudiante permet de dynamiser « *le marché de l'emploi (...) pour la région frontalière* ». Donc, à travers cette argumentation, elle propose quelque chose n'ayant pas été imaginé par les gestionnaires Interreg : utiliser l'égalité pour répondre au besoin d'emploi sur le territoire transfrontalier.

Ensuite à la question suivante « En quoi les objectifs et les actions de votre projet permettent de répondre aux enjeux de l'objectif spécifique et d'apporter des résultats tangibles ? », je présente la réponse apportée par Sabine :

⁵² Bâtiments Travaux Publics.

[Extrait du projet de novembre 2015]

EN QUOI LES OBJECTIFS ET LES ACTIONS DE VOTRE PROJET PERMETTENT DE REpondre AUX ENJEUX DE L'OBJECTIF SPECIFIQUE ET D'APPORTER DES RESULTATS TANGIBLES ?

Ce dispositif s'appuie principalement sur une mission essentielle de l'enseignement supérieur à savoir la préparation des étudiant-e-s à l'insertion professionnelle. Il repose sur le principe du changement structurel et prend en compte la formation du management, des personnels qui animeront les ateliers projets professionnels. Toutes les actions s'inscrivent dans la durabilité : le développement de la recherche en matière d'égalité, le développement des échanges entre chercheurs et chercheuses, la mise en œuvre des ateliers projet professionnel, la formation des acteurs et actrices inscrite au Plan de formation des établissements, le déploiement des modalités nouvelles de collaboration entre le secondaire et le supérieur, la formation des futur-e-s enseignant-e-s du secondaire dans le cadre de l'ESPE (UFC) et de l'IUFE (UNIGE).

De nombreuses entreprises s'interrogent sur une meilleure mixité de leurs équipes. Les recrutements de jeunes femmes sont actuellement difficiles car très peu de femmes candidatent. Notre objectif est d'augmenter l'attractivité de nos filières d'enseignement en bousculant les stéréotypes. Ce travail ne peut se faire qu'en intégrant les professionnels à la formation de nos étudiants et étudiantes. Nos étudiantes et étudiants doivent apprendre à lutter contre des schémas stéréotypés dans lesquels ils sont enfermés à leur insu depuis leur enfance. Des journées « info-métiers » seront organisées pour mieux faire comprendre la variété des métiers scientifiques notamment liées aux énergies (Alstom) au BTP et à l'industrie. Etudiants et étudiantes pourront réfléchir à une carrière en adéquation avec leur personnalité et non leur genre. Nos étudiants et étudiantes diplômées seront mieux armés pour gérer leur carrière et l'évolution de leurs parcours professionnels. Des rencontres avec des femmes techniciennes, ingénieures et chercheuses seront organisées afin de permettre aux étudiantes de s'identifier à des « modèles ».

Une attention particulière sera donnée à la représentation, lors des forums de l'emploi et des visites en entreprise, des métiers par des membres du sexe sous représenté, en partenariat avec des entreprises.

Parce que l'égalité professionnelle est un facteur de compétitivité, ce dispositif entend contribuer à l'amélioration des conditions d'employabilité et d'accès au marché de l'emploi des étudiantes et des étudiants, avec comme moyen, l'égalité entre les hommes et les femmes.

Tout comme l'extrait précédent, celui-ci donne à voir comment, selon Sabine, le fait de travailler sur l'égalité de genre à l'Université peut favoriser l'employabilité et l'insertion sur le marché du travail des étudiants et plus particulièrement des étudiantes. Mais en plus de cet argumentaire, elle met en avant des partenariats potentiels avec des entreprises telles que Alstom⁵³. Par conséquent, elle renforce son argumentaire et inscrit davantage son projet dans une dimension transfrontalière grâce à des acteurs de l'entreprise du territoire.

⁵³ Cette entreprise est implantée depuis longtemps dans la région et est spécialisée dans le secteur du transport et particulièrement du ferroviaire.

Enfin, je souhaite mettre en avant les deux réponses apportées aux rubriques ci-dessous, spécifiques au territoire suisse de la zone transfrontalière :

[Extrait du projet de novembre 2015]

POUR LES PORTEURS SUISSES, LE PROGRAMME OPERATIONNEL EST MIS EN ŒUVRE DANS LE CADRE DE LA NOUVELLE POLITIQUE REGIONALE : LES FINANCEMENTS FEDERAUX SERONT ATTRIBUES EXCLUSIVEMENT AUX PROJETS REpondANT AUX PRINCIPES DE LA NPR. JUSTIFIEZ DE MANIERE ARGUMENTEE QUE VOTRE PROJET REpond AUX PRINCIPES DE LA NPR	
<p>Le projet donne accès à un savoir-faire susceptible de dynamiser l'économie de la région frontalière et d'améliorer la compétitivité des territoires.</p>	<p>Des actions de sensibilisation et d'information visant à décloisonner les mondes du système éducatif, de l'enseignement supérieur avec le monde des entreprises seront conduites. Ce projet vise en outre à développer une expertise interrégionale en matière de prise en compte de l'égalité dans les enseignements, mais également pour les étudiant-e-s et les personnels des établissements. Plus globalement, ce projet entend développer des démarches innovantes et des interactions entre les mondes académiques, estudiantins et professionnels et in fine à servir de modèles exportables dans d'autres institutions ou entreprises.</p>
<p>Le projet favorise la capacité d'exportation de biens ou de services de la région frontalière concernée tout en stimulant l'esprit d'entreprise</p>	<p>L'échange de bonnes pratiques et la mutualisation d'outils, en particulier en matière de formation à l'égalité, pourront bénéficier aux 2 territoires. L'étude sur les conditions de développement de l'esprit d'entreprise pourra également bénéficier aux futurs acteurs et actrices de l'entrepreneuriat des 2 régions. Par ailleurs, les 2 universités souhaitent développer une expertise dans le domaine de l'égalité plus spécifiquement en lien avec la préparation à l'insertion professionnelle et avec le marché de l'emploi.</p>

Je sélectionne ces deux questions pour montrer en quoi la notion d'« expertise » est vue comme un enjeu dès le début du montage du projet et cela à deux titres :

- Une expertise interrégionale en matière de prise en compte de l'égalité dans les enseignements, mais également pour les étudiant-e-s et les personnels des établissements ;
- Une expertise basée sur l'échange et la mutualisation de bonnes pratiques en matière de formation à l'égalité sur les « conditions de développement de l'esprit d'entreprise ».

Dans la première réponse, il s'agit est de construire des outils innovants « exportables dans d'autres institutions » permettant « de dynamiser l'économie de la région frontalière et d'améliorer la compétitivité des territoires ».

Dans la deuxième réponse, le travail proposé sur l'égalité de genre est montré comme le moyen de créer des outils au sein de l'université pour mieux préparer l'insertion professionnelle des étudiants en lien avec le marché de l'emploi.

Cet extrait montre comment les porteuses de projet souhaitent répondre aux exigences des cantons suisses en matière de retombées économiques et de collaboration avec les entreprises.

*

À la suite du travail de Sabine, Charles, en tant que secrétaire adjoint pour le programme V Interreg au sein du service dit SAIC, semble revenir sur ses certitudes. Il écrit ceci à Sabine : « *Vous avez bien fait d'appeler la Région. Ils sont les décideurs, après tout ! Le mieux est d'envoyer la fiche, c'est certain*⁵⁴ ». Cette dernière phrase de Charles est très importante, en effet, même si pour lui, le projet présenté ne semble pas être en adéquation avec les critères du programme Interreg. La décision revient à la région Franche-Comté qui instruit le dossier et donne son aval pour un financement. Ainsi, une fois l'écriture du « projet » terminée et validée par les deux partenaires transfrontaliers, la phase finale de dépôt du projet est enclenchée. Charles rentre toutes les informations sur la plateforme Interreg pour instruction du dossier. Ainsi, comme le rapporte Sabine, il « *a pris tous les éléments et il les a mis dans l'application qui permettait d'appeler ce truc-là « projet déposé ».* Et là-dedans on a rempli avec tous les éléments qu'on avait travaillés dans le projet avec les Suisses, on a rempli chacune des cases, celles qui n'étaient pas remplies, on a fait d'autres choses⁵⁵ ». Ils ont donc inscrit les cinq volets, les réponses aux objectifs du programme, présentés précédemment. Tout cela accompagné de l'introduction ci-dessous :

⁵⁴ Extrait d'un mail envoyé le 5 mai 2015 de Charles à Sabine.

⁵⁵ Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine.

[Introduction du projet interrégional Laboratoire de l'égalité, version déposée en septembre 2015]

« Porté par l'Université de Franche-Comté (UFC) et l'Université de Genève (UNIGE), le Projet Interrégional Laboratoire de l'Égalité – PILE – vise dans un premier temps à échanger des bonnes pratiques en matière d'égalité dans les domaines de l'éducation et de la recherche, en lien avec le monde professionnel.

*Ces dernières constituent un levier efficace de lutte contre les inégalités et les discriminations. Aussi, l'UFC et l'UNIGE entendent développer des actions communes en vue d'améliorer l'employabilité de leurs étudiants en inscrivant l'égalité dans la formation et la préparation à l'emploi de ces professionnels en devenir. De nombreuses entreprises en France et en Suisse s'engagent pour l'égalité femmes-hommes, avec pour prisme la formation des acteurs de l'orientation. **Ces dispositifs de cadrage ont un seul objectif : l'accès à l'emploi et à l'accès à l'emploi des femmes.** L'ambition de nos établissements est de prendre part à cet effort collectif.*

(...)

Notre objectif est de contribuer à l'excellence en matière d'égalité femmes-hommes, à l'échelle interrégionale. L'Université de Genève a développé des savoir-faire dans le domaine du recrutement et propose un visage plus mixte de son personnel. Nos deux territoires ont à apprendre l'un de l'autre et notre intérêt commun est de croiser nos compétences. La Franche-Comté pourrait constituer un terrain d'expérimentation des savoir-faire liés à la mixité et permettre de valider les outils. Nos 2 territoires pourront ainsi bénéficier d'outils définitivement validés et accompagner pareillement leurs populations dans l'emploi ».

Cette introduction inscrit le projet et ses actions en faveur de l'égalité dans l'objectif 9 de l'axe 4 à savoir *l'amélioration de l'emploi sur le territoire transfrontalier*. Elle montre que ce sont deux universités aux ressources et aux intérêts différents qui souhaitent s'engager dans un futur projet interrégional afin de créer une nouvelle expertise franco-suisse.

À l'issue de ce travail de montage, Sabine a rempli toutes les cases du dossier de dépôt de projet. Elle a argumenté de manière à répondre aux diverses attentes du programme Interreg. L'instruction du projet en précommission, réalisée par les représentants de la région Franche-Comté au programme Interreg, statue sur un accord pour une présentation du dossier en Commission franco-suisse. D'après Charles, si cette première étape est réussie, cela veut dire

que le projet sera également accepté en commission. En effet, cette dernière et ultime étape est une validation formelle par l'ensemble des financeurs du programme Interreg. Ainsi, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » est en bonne voie d'acceptation.

*

Pour conclure, la force de frappe du projet réside dans la capacité qu'a Sabine de créer des axes de travail qui sont larges sur la notion d'égalité de genre. Ils permettent l'inscription d'un projet sur l'égalité de genre dans un cadre administratif et financier du programme Interreg, dans la politique de l'Université de Franche-Comté et de ses services et composantes⁵⁶, dans la politique de l'Université de Genève et de leur service Égalité, d'institutions telles que le Rectorat, le Conseil régional, la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité. Ainsi, il s'agit bien de faire cohabiter une multiplicité d'entités – aux compétences et aux savoirs différents – qui partage un intérêt commun à développer un « Laboratoire de l'égalité » à la dimension franco-suisse dans le cadre du programme Interreg.

Analyse

1. Un laboratoire de l'égalité : une notion « floue »

À partir d'une analyse pragmatiste du projet de « Laboratoire de l'égalité », je mobilise la notion de traduction⁵⁷ développée par Michel Callon dans son article de 1986 intitulé *La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc* (Callon, 1986). Les éléments issus de mon terrain et décrits précédemment mettent en exergue la première étape de la traduction : « la problématisation⁵⁸ ».

En octobre 2015, comme vu dans la première réunion de *Commission Parité et Égalité des chances*, les acteurs s'interrogent sur leur action en tant que directeurs de département, formateurs, enseignants-chercheurs... Ils

⁵⁶ Service Sciences, Arts et Culture, Centre de Télé-enseignement Universitaire, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Service Universitaire du Numérique et de l'Ingénierie Pédagogique, Service Orientation Stage Emploi, l'Institut Universitaire Technologique de Belfort Montbéliard.

⁵⁷ Quatre étapes sont nécessaires pour le processus de Traduction : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

⁵⁸ La problématisation au sens de Michel Callon est la première étape du processus de *Traduction*. Elle consiste en la formulation d'un problème et à définir les acteurs qu'il implique (Callon, 1986, p. 180-181).

sont « troublés » parce qu'ils ne savent pas comment agir sur l'égalité au sein de l'université. Sabine voit dans la construction du projet la possibilité pour l'université de prendre en compte toutes les situations problématiques - explicitement formulées par les acteurs - en tentant de créer un « Laboratoire de l'égalité » afin d'apporter des solutions.

Ainsi, de par la construction de ce projet, Sabine s'engage dans un « processus de problématisation » qui « *consiste donc à la formulation de problèmes* » et à définir les acteurs qu'ils impliquent (Callon, 1986). À travers les différentes rencontres durant sa mission « égalité professionnelle et égalité des chances » - avec Delphine de l'IUT Belfort-Montbéliard, avec les personnes en charges des directions de services de l'Université de Franche-Comté et avec les partenaires « suisses » - Sabine peut synthétiser les problèmes en formulant deux types de questionnements :

- Comment enseigner l'égalité de genre à l'université ?
- Comment développer la mixité dans les filières et les métiers ?

Et pour répondre à ces questionnements, Sabine, en tant que porteuse du projet, a l'idée de monter un « Laboratoire de l'égalité » afin de tester et d'expérimenter des outils de formation, de sensibilisation et de communication sur l'égalité. À cela vient s'adosser l'idée que ce travail d'expérimentation va permettre de construire une expertise franco-suisse sur ces questions grâce à la collaboration dans le cadre du programme Interreg.

Les travaux de Malcom Spector et John Kitsuse sur la construction des problèmes publics (Spector et Kitsuse, 2017) montrent que l'analyse ne doit pas porter sur la gravité ou non de ces derniers, mais plutôt « *suivre l'activité de ceux qu'on peut nommer entrepreneurs de cause (« claims makers ») et qui agissent pour constituer une pratique ou un fait en problème dont on puisse débattre, sur lequel on puisse agir* » (Neveu, 2017, p. 8). Ainsi, pour appréhender le mouvement passant d'un problème de l'égalité de genre en politique publique, il est impératif, dans un premier temps, de prêter attention au travail de Sabine lors du montage du projet. Elle est présentée comme une militante sur l'égalité et elle explique qu'elle a déjà porté des projets sur cette thématique à l'université. Ainsi, à travers cette posture vis-à-vis du montage du projet Interreg, elle prend le rôle de l'« entrepreneur de cause » ou

même de la porteuse de « cause » de l'égalité de genre pour le compte de l'Université de Franche-Comté. En effet, Sabine ne prend l'initiative de ce projet, elle suit les directives du président. Cependant, elle est choisie pour ses compétences en montage de projet et pour sa capacité à être porteuse de cette cause étant donné son passé de militante au sein du monde associatif. En effectuant le travail de prospection auprès des différentes personnes et institutions qu'elle contacte, elle tente de les rallier des personnes à sa cause.

Ce terme de « laboratoire de l'égalité » est assez large et flou. Il permet donc à des acteurs différents de se retrouver autour de sa construction. Ce projet permet facilement de faire cohabiter des problématiques, des questionnements et des enjeux divers qui touchent à la question de l'égalité :

- Pour la gouvernance des deux universités ;
- Pour la formation des membres des corps administratif, technique et académique des deux institutions ;
- Pour l'expérimentation, le développement de démarches innovantes ;
- Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers ;
- Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle⁵⁹.

Cet inventaire permet de comprendre que le projet englobe un champ vaste d'actions sur l'égalité. Ceci pourrait être analysé de manière négative comme une dispersion. Or, au contraire, c'est ce qui permet de créer la force de frappe du projet. Ainsi, même si Sabine semble avoir une idée précise de ce qu'elle veut que soit ce projet Interreg, à ce stade du projet, la force du projet réside justement dans le fait qu'il n'a pas encore de contour très défini. Et cela laisse la possibilité de réaliser des aménagements.

Dans un premier temps, lorsque j'analyse les différents liens que tisse Sabine autour d'elle dans le cadre de sa mission « égalité professionnelle et égalité des chances », je me rends compte qu'il n'y a pas eu de travail d'« intéressement » au sens de Michel Callon (Callon, 1986). En effet, l'« intéressement⁶⁰ » est décrit de la manière suivante : « *l'ensemble des actions par lesquelles une entité* » dans notre cas les « porteuses

⁵⁹ Les cinq volets d'actions du projet présenté aux financeurs du programme Interreg.

⁶⁰ L'« intéressement » suit la « problématisation » dans le processus de traduction (Callon, 1986).

de projet » « *s'efforce[nt] d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle[s] [ont] définis par [leur] problématisation* » (Callon, 1986 : 185). Un « intéressement » réussi, c'est une « problématisation » juste.

Il est important de préciser que Sabine n'est pas l'initiatrice du projet. L'initiative vient du président de l'Université, en réaction à une injonction ministérielle. L'équipe du président prend ensuite attache avec Sabine pour entamer un travail de montage de projet « international » sur la question de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Ensuite, elle se met en lien avec des acteurs dont la mission est de travailler sur l'égalité tel que la chargée de mission égalité fille-garçon et la directrice de la DRDFE⁶¹. Ces actrices, déjà investies sur cette thématique de l'égalité, ne peuvent que participer et encourager la construction d'un projet à l'Université.

Puis, elle se met en lien avec Delphine, l'enseignante-chercheuse de l'IUT BM. Auparavant « intéressée » par la question de l'égalité, elle aide Sabine à constituer les actions de travail à développer dans le projet.

Enfin, dans sa démarche de prospection, elle fait la connaissance d'Isabelle qui partage la même fonction qu'elle pour son université. Elles sont toutes deux impliquées par les présidences de leurs universités dans les missions d'égalité. Dès lors, les actrices ne sont pas dans un « travail d'intéressement ».

Par conséquent, Sabine ne fait pas de travail d'intéressement parce qu'elle trouve « *des gens qui vont immédiatement adhérer à l'énoncé, [s']investir dans le projet (...) de façon qu'il corresponde à leurs intérêts explicites* » (Latour et Biezunski, 2010 : 261). Ainsi, la question de l'égalité est une opportunité pour ces acteurs. Ce co-intérêt est déjà donné. Au départ, il y a un ensemble d'acteurs « intéressés ».

Pour appréhender ce travail de réunion des personnes et des intérêts, réalisé par Sabine, je propose d'analyser cette mise en liens de plusieurs acteurs grâce à la notion de « grandeur » développée par Luc Boltanski et

⁶¹ Direction régionale à l'égalité et aux droits des femmes.

Laurent Thévenot dans leur ouvrage *De la justification. Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991).

2. La réunion d'une force de frappe

Le cadre institutionnel du projet est donné rapidement : le programme Interreg. Les deux universités sont prêtes à collaborer. En quelques mois, Sabine fait un travail de réunion d'une force de frappe au sein du projet. Elle réunit des acteurs divers qui, ensemble, font « grandeur⁶² » dans un projet abordant de multiples façons de traiter de l'égalité de genre.

En mai 2015, dans la phase montage du projet, un point m'échappe lorsque la région incite Sabine à déposer le projet. Alors que de manière concomitante, Charles, technicien au SAIC pour le programme Interreg, est sceptique sur l'adéquation entre l'égalité de genre et les axes et les objectifs sur programme Interreg. Quelque chose se passe entre la région Franche-Comté, les personnes qui flèchent les crédits du programme Interreg et Sabine, que je ne peux pas qualifier.

En dépit des axes privilégiés de travail du programme Interreg, la région semble soutenir l'université dans le dépôt d'un projet traitant de l'égalité de genre.

Au moment où ont lieu ses échanges, je ne suis pas encore en contrat doctoral. Je suis destinataire d'un certain nombre de mails puisque la phase de montage et de dépôt conditionne en partie l'obtention de mon financement et le démarrage de mon terrain d'enquête.

Au début de mon contrat, ces mails avec ces informations n'attirent pas nécessairement mon attention. Je dois me mettre dans le projet et je suis davantage attentive aux documents qui me parviennent au compte-goutte et aux diverses réunions de travail qui me permettent de m'accoutumer au terrain d'enquête.

⁶² Ce terme de « grandeur » est utilisé en référence aux « économies de la grandeur » développées dans l'ouvrage *De la justification. Les économies de la grandeur*. Un ensemble de « justifications » sont mises en lumière comme modèle de pensée. Celles-ci prennent la forme de « Cité ». Dans chaque « cité », il y a un état qui fait « grandeur ». L'ouvrage décrit cinq cités identifiées : la cité industrielle, la cité domestique, la cité civique, la cité de l'opinion et la cité inspirée. Les auteurs explorent la manière de produire des accords dans chacune d'elle. Les auteurs cherchent « à repérer les formes d'équivalence sur lesquelles se fonde l'accord légitime en utilisant des traités politiques classiques qui présentent chacun, dans l'équilibre d'une justice, un principe universel destiné à régir la cité » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 87).

Les classes d'équivalence et les ordres de grandeurs permettent à chaque personne de comprendre les situations qu'elle vit et lui permettent de la caractériser afin de pouvoir nouer des relations avec ses pairs.

Ce n'est que bien plus tard, lorsque je rédige cet Acte, je prends conscience qu'il s'est joué quelque chose entre l'université, par le biais de Sabine, et la région au moment du montage du projet et de son dépôt. Ainsi, je peux émettre l'hypothèse qu'à cette époque en 2015, le contexte politique est favorable à l'égalité de genre. La région avait peut-être un intérêt à flécher les subventions européennes sur cette thématique.

En outre, le chercheur ne voit pas tout de son terrain. N'ayant pas les détails sur les échanges entre la région et l'université, les éléments dont je dispose pour analyser le travail de Sabine mettent en avant l'idée d'une transgression du cadre administratif de l'Interreg et des axes de travail qu'il contient. En déposant le projet, Sabine bouscule l'ordre établi par le programme Interreg. En somme, le système de normes et de valeurs⁶³ sur lequel reposent le dépôt de projet et son instruction est remis en question par le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». En échange de cette transgression du cadre administratif et financier Interreg, Sabine peut faire valoir l'existence d'un réseau d'acteurs importants prêts à s'investir.

En somme, il y a « accord⁶⁴ » entre les différentes parties sur l'argument de Sabine : elle n'engage pas seulement deux laboratoires de recherche, mais deux universités en leur totalité (leurs personnels, leurs services, leurs étudiants...). L'argumentation de Sabine auprès des financeurs fait la preuve de la « grandeur » du projet. Cette dernière est due à sa capacité de rapprocher des personnes et des objets « *en fonction de leur importance dans la situation, de procéder à des opérations de qualification et de rapprochement ainsi qu'à l'attribution d'équivalence entre les êtres* » (Nachi, 2006, p. 101). Face à cela, le programme Interreg est convaincu de la nécessité de financer ce projet.

Il serait difficile de dire dans quelle « cité⁶⁵ » s'inscrit le projet Interreg. Sabine impose ses normes au sens de Georges Canguilhem

⁶³ En effet, les axes de travail et les objectifs du programme ne comportent pas le thème de l'égalité.

⁶⁴ Les auteurs analysent la manière dont se construit l'accord au sein de la société. Dans des situations de désaccord, chaque personne cherche à se justifier. « *le déroulement des disputes [...] fait apparaître des contraintes fortes dans la recherche d'arguments fondés appuyés sur des preuves solides, manifestant ainsi des efforts de convergence au cœur même du différend* » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 53). De l'opposition des points de vue, des justifications résulte un accord. De là, se construit le lien social.

⁶⁵ La « cité » correspond à l'expression d'un des fondements du « bien commun ». Le modèle de pensée révèle cinq cités : la Cité inspirée, la Cité domestique, la Cité de l'opinion, la Cité civique et la Cité Industrielle. Chaque

(Canguilhem, 2009). Le projet qu'elle présente n'est pas la « norme » dont les acteurs d'Interreg ont l'habitude. En effet, l'égalité ne fait pas partie des axes de travail ni des objectifs du programme. Par conséquent, personne ne peut s'attendre à ce qu'un projet sur la question de l'égalité soit déposé. Ainsi, en forçant le cadre administratif, elle impose les normes de son projet au programme Interreg. Elle est normative. Ceci est possible dans la mesure où le projet fait preuve d'une force de frappe. Imposer sa « norme » de projet, c'est montrer aux financeurs que l'égalité peut répondre à leur axe 4 et à leur objectif 9.

À cette notion de « grandeur », il est pertinent d'ajouter celle de « stratégie » (Certeau, 2010). En effet, Sabine est une « stratège » parce qu'elle ne laisse pas le choix au programme Interreg. Ils sont obligés d'accepter ce projet même s'il déborde du cadre strict défini en amont des appels à projets. Comme l'explique Michel de Certeau, il existe une différence entre « tactique » et « stratégie » (Certeau, 2010). Si la tactique est l'art du plus faible, la stratégie est l'art de ceux dont le rapport de force est en leur faveur. Ainsi, la stratégie est « *un lien où prévaut la force du calcul en vue d'une gestion fonctionnaliste de l'espace à contrôler* » (Mboukou, 2015, p. 4). De plus, il s'agit de « *soumettre théoriquement toutes les forces en présence à un ordre qui s'affirme comme lieu capital de gestion et de contrôle* » (Mboukou, 2015, p. 4). Par conséquent, Sabine érige le projet au rang de projet Interreg et contraint toutes les parties à l'accepter.

3. Une arène franco-suisse en devenir

À ce moment de la construction du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité », les porteuses de projet⁶⁶ font émerger une « mobilisation collective » au niveau interrégional (Cefai, 2017, p. 28). Il n'est pas possible de percevoir encore quelle forme prendra cette mobilisation en devenir. Cependant, elle est composée de personnes de France et de Suisse « *confrontées à une situation problématique, dont les conséquences sont perçues et évaluées par un ensemble de personnes comme néfaste pour des humains, pour les biens auxquels ils tiennent, mais aussi, au-delà, pour*

cité comprend un certain nombre de principes qui régissent les accords entre les différents membres la composant (Boltanski et Thévenot, 1991).

⁶⁶ Les porteuses de projet est un terme qui désigne Sabine et Isabelle. Elles portent le projet dans le sens où elles sont les personnes qui ont construit le projet.

les êtres vivants ou pour la Terre, ces personnes s'inquiètent, s'interrogent, enquêtent, expérimentent, discutent » (Cefaï, 2017, p. 26). L'objet de cette thèse est justement de décrire ces moments d'« enquête » sur l'égalité à travers la mise en place d'un « laboratoire de l'égalité ».

Une « arène publique se déploie donc autour d'une situation problématique » (Cefaï, 2017, p. 29) et comme le précise Daniel Cefaï, elle s'inscrit également dans un « cadre fixé par des hiérarchies de principes constitutionnels, de dispositifs légaux, de cadres institutionnels et de logiques organisationnelles » (Cefaï, 2002, p. 13). Dans le cadre de cette recherche doctorale, ce cadre légal est le programme interrégional IV 2015-2020. L'inscription de cette question sociale dans un programme tel que celui-ci permet une « publicisation⁶⁷ » du problème public qui dépasse la communauté universitaire, la région Franche-Comté et la France. En effet, le fait de porter un projet Interreg « publicise » l'action au niveau européen et interrégional grâce à la collaboration avec la Suisse. Il s'agit d'un moyen supplémentaire pour faire connaître l'action de l'Université de Franche-Comté au-delà de sa communauté. Dans cette perspective, « la « contagion » des publics est corrélative de la « migration » des enjeux et de l'extension des disputes, moyennant des opérations de traduction » (Cefaï, 2002, p. 16).

À travers l'observation des acteurs engagés dans la construction du « Laboratoire de l'égalité », il est possible de mettre en avant les « traductions⁶⁸ » successives nécessaires à constitution d'une « arène publique » permettant à la question sociale de l'égalité de se traduire en un dispositif de formation, de sensibilisation, de communication, d'expérimentation de l'égalité à la dimension interrégionale. Afin d'analyser cela, l'enquête menée s'appuie sur une situation d'émergence d'un collectif : le « Laboratoire de l'égalité ». Ce dernier est perçu par les acteurs comme le moyen d'avoir des prises collectives sur les situations problématiques rencontrées.

⁶⁷ Le processus de publicisation « s'appuie, suivant les cas, sur les logiques médiatiques, judiciaires ou tout autre registre d'action collective cherchant à élargir le public potentiellement ou réellement intéressé » (Gilbert et Henry, 2012).

⁶⁸ Au sens de Michel Callon dans son article « *La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint Brieuc* » publié en 1986.

Si tout se passe bien dans cet Acte 1 pour le projet, dans l'Acte 2 de ce chapitre 1, une épreuve va venir compromettre le début du projet.

Acte 2 : Produire des retombées économiques

Préambule

En France, le projet est validé. Les représentants de la région Franc-comtoise ont reconnu la preuve de « grandeur » du projet. Cependant, dans cet Acte 2, une complication vient rendre l'acceptation du projet plus complexe en Suisse.

À travers la narration de deux réunions en date du 18 février 2016 et du 11 mars 2016, il s'agit de retracer la manière dont les partenaires « Suisses » réussissent à faire le lien entre l'égalité de genre et les retombées économiques imposées par la Nouvelle politique régionale, spécifique aux partenaires suisses. Isabelle en tant que porteuse de projet doit faire un travail d'« enrôlement » des ressources nécessaires, au sens de Michel Callon, pour obtenir les financements (Callon, 1986).

1. Le verdict de la précommission Interreg

En janvier 2016, une précommission du programme Interreg statue sur le projet déposé en novembre 2015. Ces membres ont la charge de l'instruction technique des projets présentés. Les techniciens Interreg évaluent d'une part, l'adéquation du projet déposé avec le programme en cours et d'autre part, la faisabilité du partenariat franco-suisse. À ce moment-là, les porteuses de projet ont peu connaissance de ce processus d'évaluation et de validation. Elles reçoivent un mail pour donner le « verdict ». Il leur est proposé de faire une présentation du projet lors de la prochaine réunion du comité de programmation Interreg V France-Suisse le 9 février 2016. Cependant, dans le mail adressé, la personne fait mention d'un « bémol » côté « Suisse ».

[Extrait d'un mail envoyé le 14 janvier 2016 du technicien Interreg aux porteuses de projet]

« Le pré comité de programmation Interreg V France-Suisse a réuni mardi 12 janvier les représentants français et suisses du programme. Il a été décidé la présentation de votre projet au comité de programmation Interreg V France-Suisse du 9 février 2016. Côté Suisse, un bémol majeur doit cependant être considéré. En effet, après un examen approfondi, votre projet ne satisfait pas les critères relatifs à la Nouvelle politique

régionale (NPR) et ne peut dès lors bénéficier d'une subvention fédérale. Il en résulte un manque de CHF 157'648.

Ainsi, votre projet pourra être présenté au comité de programmation à la condition que, côté suisse, ce montant puisse être compensé en autofinancement ou via une autre source de financement. Au surplus, il sera nécessaire d'avoir également la confirmation de la participation du canton de Genève.

Si le budget actuel ne pouvait être maintenu par l'apport d'autres sources de financement, l'examen du projet serait ajourné. Il en serait de même si le projet voyait son budget modifié de façon substantielle et que des actions étaient révisées, conséquemment, en profondeur.

Dans ce dernier cas, un nouvel examen de votre projet devrait vraisemblablement être effectué en vue du prochain comité de programmation prévu au mois de juillet 2016 ».

Dans ce mail, le technicien Interreg débute en précisant que le projet est recevable au comité de programmation Interreg V France-Suisse. Ainsi, le projet semble être en adéquation avec le programme. L'objectif du comité est de valider de manière formelle les décisions prises en précommission. Cependant, le « bémol majeur » remet en question une partie du financement demandé. Si la région Franche-Comté accepte de financer le projet⁶⁹ grâce aux fonds européens⁷⁰, les cantons suisses refusent d'octroyer des subventions fédérales sollicitées par les partenaires de l'Université de Genève. Pour cause, le projet ne répond pas à la Nouvelle politique régionale (NPR).

C'est la première fois que j'entends parler de la NPR. Cela n'avait jamais été évoqué en réunion ou par mail auparavant. D'après Sabine « *c'est un dispositif national suisse dans lequel ils demandent pour chaque projet européen qu'il y ait une liste d'indicateurs sur les retombées pour le volet économique suisse* »⁷¹. Comme vu précédemment dans l'Acte 1, Sabine essaie de montrer que le projet peut répondre aux exigences de la NPR en mettant en avant la création d'une expertise franco-suisse sur l'égalité de genre. Or, visiblement, cela ne convainc pas les cantons suisses.

⁶⁹ Comme vu précédemment dans l'Acte 1 de ce chapitre 1 la région Franche-Comté a accepté le financement du projet déposé en pré-commission.

⁷⁰ Les fonds européens de développement régional (FEDER).

⁷¹ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

Afin de comprendre ce qui s'est passé lors de la précommission, il semble nécessaire de faire un aparté sur la gestion financière. Le programme Interreg entre la Suisse et la France est un peu particulier par rapport aux autres pays membres de l'Union européenne. En effet, la Suisse ne faisant pas partie de l'Union européenne, ce pays doit allouer des fonds spécifiques suisses pour pouvoir bénéficier du programme Interreg. Il s'agit des fonds cantonaux qui subventionnent les projets Interreg. Contrairement aux pays européens comme la France qui bénéficient de fonds européens de développement régional (FEDER). Ainsi, pour qu'un projet soit éligible entre la Suisse et la France, les porteurs de projet doivent « justifier » que le projet répond bien à la Nouvelle politique régionale (NPR). Il s'agit d'un dispositif propre à la Suisse qui garantit l'adéquation entre le projet financé et les politiques votées par les cantons suisses. Cette caractéristique dans le montage financier vient donc compliquer le travail des porteuses de projet dans leur quête de faire aboutir leur « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ».

Les agents du programme Interreg donnent deux possibilités pour que la présentation en comité soit maintenue en février 2016 : soit apporter un autofinancement ou soit modifier le contenu du projet pour qu'il réponde à la NPR. Après quelques jours de réflexion, la directrice du Service Égalité de l'UNIGE envoie un mail à l'équipe bisontine pour donner sa décision :

[Extrait d'un mail envoyé de Isabelle à Sabine et Charles, le 2 février 2016]

« Chère Sabine, Cher Charles,

Nous voici toutes les deux, Charlotte et moi, devant notre écran pour vous dire que nous avons baissé les bras ce jour à 13 heures après avoir reçu un délai hier après-midi pour donner des milliers de détails complexes d'ici aujourd'hui à midi, chose absolument impossible à faire.

Nous y avons cru jusqu'à la dernière minute, Marine et Charlotte ont revu tout le plan de financement vendredi et hier, mais là c'était impossible. Hier, j'étais encore à Berne, j'ai vu deux personnes qui ont trouvé le projet passionnant, mais qui ne pouvaient pas décider à la minute du financement. Mais, elles l'ont trouvé bien.

Donc, ce que j'ai répondu à Interreg suisse et Genève (qui me soutient), c'est que nous allions si vous le voulez bien représenter PILE en juillet 2016 avec des modifications, avec un plan de financement qui inclura déjà des fonds égalité et une partie Interreg. De plus, nous prendrons contact avec des entreprises pour avoir certaines garanties et je vais tâcher de savoir qui est présent dans la commission afin de faire du lobbying. Ce

n'était pas possible de faire tout cela, car nous étions le nez dans le guidon et que nous étions je dois le dire persuadé qu'au vu du beau projet que nous avions que cela allait marcher. Voilà. Nous espérons que vous êtes toujours partants.

(...) Nous vous proposons une visioconférence à la mi-mars. Nous aurons alors déjà avancé sur le projet ».

À la suite de ce mail, la porteuse de projet côté « Suisse » choisie de se laisser le temps de trouver un moyen de répondre à la NPR. Par conséquent, elle fait un travail de reprise du projet écrit par Sabine pour qu'il corresponde aux injonctions de retombées économiques sur le territoire suisse.

2. Ancrer le projet dans le bassin économique

2.1 Les enjeux de la Nouvelle politique régionale

Au moment du dépôt en novembre 2015, les porteuses de projet n'ont pas en tête l'importance de la réponse à cette Nouvelle politique régionale. Ainsi, lorsqu'Isabelle revient sur leur quête d'information concernant ce point, elle fait le constat suivant : pour obtenir le financement FEDER et les fonds cantonaux suisses, les critères de sélection sont différents d'un pays à l'autre. En effet, il y a une première subtilité à laquelle il fallait prêter attention :

[Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle, directrice du service Égalité de l'UNIGE]
« Parce que ce qu'on a bien compris c'est que le projet PILE⁷², c'est comme s'il y avait trois pôles. Il y a un pôle commun France-Suisse et puis il y a des pôles qui sont différents. C'est-à-dire que vous, vous avez Interreg qui a une manière d'estimer les projets et les Suisses, une tout autre manière. Et à un moment donné, ça ne match pas. Eux, ils insistent sur ce lien avec l'entreprise, l'ancrage, le bénéfice du truc direct. (...) Donc, ce qu'on a fait maintenant c'est d'activer tous les contacts, on les a mis dans le projet. Pour qu'ils ne puissent pas nous dire qu'on n'a pas de contact ».

⁷² Projet Interrégional Laboratoire de l'Égalité (PILE)

Les porteuses de projet n'avaient pas en tête que des critères de sélection pourraient être différents entre les deux pays. Elles pensaient que si la région Franche-Comté donnait son aval pour l'octroi du financement⁷³, cela serait pareil pour les cantons suisses.

Afin de prendre en compte les critères de sélection des cantons suisses, Isabelle décide de contacter les agents du programme Interreg de l'Arc jurassien pour expliquer en quoi il est pertinent de le financer. Elle demande à rencontrer un technicien Interreg. Comme décrit sur le site internet du programme, le technicien Interreg : « *est chargé de l'assistance technique aux porteurs de projets. Délocalisé sur le terrain, (il) conseille les opérateurs et opérateurs potentiels dans leurs démarches. (Il) participe à l'évaluation des projets, assure le suivi des projets acceptés et agit en tant que relais entre les organes du programme et les opérateurs de projets*⁷⁴ ».

Elle nous rapporte que le rendez-vous s'est avéré « fort sympathique⁷⁵ ». Guillaume, le technicien Interreg lui accorde deux heures. Il reprend le projet point par point en expliquant à chaque fois ce qui ne convient pas : soit les actions ne sont pas intelligibles, soit elles ne correspondent pas à la « Nouvelle politique régionale ». Elle ajoute « *Ce qu'on a compris c'est que lui (Guillaume) allait être la personne qui défendait notre projet. Et que si lui ne comprenait pas tout, les autres le taclent et lui, il n'arrive pas à défendre. Nous, on doit vraiment le nourrir*⁷⁶ ». Intégré à la construction du projet, Guillaume peut d'autant mieux aider la porteuse de projet suisse à répondre à la NPR et le défendre lors de la précommission. En définitive, Isabelle s'apprête à faire le même travail que Sabine, auprès de la région Franche-Comté, afin d'être sûre que le financement soit obtenu.

Pour répondre à la NPR et obtenir les fonds cantonaux, Guillaume propose deux pistes de travail à développer :

- Créer des outils à destination des entreprises ;
- Collaborer avec des entreprises afin de créer et de tester ces outils.

⁷³ En effet, lors de l'Acte 1 de ce chapitre, les échanges entre Sabine et la région Franche-Comté l'avaient vivement incitée à déposer le projet, garantissant un financement FEDER.

⁷⁴<http://www.interreg-fwvl.eu/fr/citoyen-acteur-op%C3%A9rateur-partenaire/la-gestion-du-programme#equipeTechnique>

⁷⁵ Termes employés par Isabelle.

⁷⁶ Extrait de la réunion du 18 février 2016, Isabelle.

Or, à la lecture du projet, seulement deux livrables sur une vingtaine sont en adéquation avec ces deux principes : les échanges entre les laboratoires de recherche et le forum UNI-Emploi. Par conséquent, Guillaume suggère à la porteuse de projet suisse de revoir un certain nombre d'outils pour montrer davantage l'inscription du projet dans le milieu économique suisse. Il les invite à conduire le futur projet sur deux axes : le renforcement des compétences dans les filières techniques et scientifiques vis-à-vis du marché du travail et la préparation des entreprises à accueillir et à intégrer ces femmes issues du milieu universitaire. En présentant ce point en réunion avec les partenaires francs-comtois, Isabelle s'esclaffe en disant « *C'est exactement le projet*⁷⁷ ». Sabine réplique qu'elle trouve ces axes intéressants tout en mettant en avant que ce n'est pas la direction prévue au moment du premier montage du projet. Pour Isabelle, répondre aux demandes de la NPR ne bouleverse pas les enjeux initiaux :

[Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle]

« Alors, nous, le truc qu'on a fait, c'est à la fois rester sur l'université, mais faire plus de langage « entreprise » donc ça pour eux, on s'est dit que ça faisait trop université. Parce que c'est la même chose. (...) Ils (les universités) n'ont pas conscience qu'ils sont une entreprise. Quand tu as des milliers d'employés, peu importe le domaine où tu exerces, tu es une entreprise. L'idée c'est de montrer qu'il y'a d'autres entreprises et puis que ça commence à « tilter » que voilà ! Il faut s'occuper de son bien être pour le personnel, il faut se faire des plans de carrières, il faut s'occuper de l'égalité. Toutes des choses qui sont diffuses ou délayées... »

Cet objectif d'agir envers les entreprises doit être mis en avant dans le projet. Ainsi, les porteuses de projet « suisses » proposent une nouvelle structuration de celui-ci, de nouveaux outils, de nouveaux collaborateurs et une nouvelle introduction.

2.2 Les modifications du projet

Pour montrer les modifications apportées par les partenaires « suisses » pour répondre aux injonctions du programme Interreg, je propose au lecteur de voir les différences entre la version déposée par Sabine – acceptée par Interreg France – et la version déposée par Isabelle – qui

⁷⁷ Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle.

prend en compte les injonctions des cantons suisses à intégrer un travail sur le milieu économique.

Les porteuses de projet « suisses » vont alors proposer des modifications du projet tel que Sabine l'avait écrit dans la première phase de travail présenté dans l'Acte 1 de ce chapitre 1.

Exemple 1 : Une nouvelle structuration

Cette nouvelle structuration permet une meilleure lisibilité de l'ancrage dans le milieu de l'entreprise. Le but est de séparer les outils à destination des entreprises, de ceux à destination des publics de la communauté universitaire.

Dans un premier temps, le nombre de volets de travail a diminué pour classer différemment les outils à développer. Pour saisir cette diminution, il faut comparer la première version déposée en novembre 2015 et celle déposée en mars 2016.

Volet 1 : Pour la gouvernance des deux universités
Volet 2 : Pour la formation des membres du corps administratif, technique et académique des deux institutions
Volet 3 : Pour l'expérimentation, le développement de démarches innovantes
Volet 4 : Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers
Volet 5 : Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle

Document 3 Structuration par volet du projet en novembre 2015

Volet 0 : Pour l'expérimentation, le développement de démarches innovantes
Volet 1 : Pour le management
 1.1 Sensibiliser le management à l'égalité
 1.2 Sensibiliser les comités de sélection et les jurys en charge du recrutement et de la promotion des enseignant-e-s chercheur-e-s/ professeur-e-s.
Volet 2 : Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers
 2.1 Expérimenter de nouvelles modalités de coopération enseignement secondaire/université sur la thématique de l'orientation et de la formation à l'égalité
 2.2 Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers
 2.3 Améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail
Volet 3 : Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle
 3.1 Prendre en compte dans le plan de formation du personnel, la thématique de l' « égalité femmes-hommes et stéréotypes de genre » : personnel administratif, enseignant-e-s chercheur-e-s, nouveaux/elles entrant-e-s
 3.2 Sensibiliser les enseignant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre

3.3 Sensibilisation des entreprises publiques et privées au biais de genre en matière de recrutement et échange de bonnes pratiques

3.4 Sensibiliser les milieux de la recherche à l'égalité et à la mixité

Document 4 Structuration par volet du projet en mars 2016

Le document n°4 laisse entrevoir une construction du projet en volet et en sous-partie. Ces dernières permettent par exemple de mettre en avant l'ensemble des outils à destination des entreprises :

- 2.3 Action : améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail ;
- 3.3 Action : Sensibilisation des entreprises publiques et privées au biais de genre en matière de recrutement et échange de bonnes pratiques.

Au-delà du nombre de volets et des sous-parties changés, ce sont également les paragraphes introductifs de chaque volet qui sont modifiés.

[Extrait du projet de novembre 2015, volet 1]

I.- Pour la gouvernance des deux universités

Les actions prévues sont destinées à la Présidence, aux Directions de Composantes et de Laboratoires de recherche, côté UFC, ainsi qu'au Rectorat, décanats des facultés, directions de département en faculté et directions administratives, côté UNIGE.

[Extrait du projet de mars 2016, volet 1]

1. Pour le management

Dans toute action de sensibilisation, il est nécessaire d'impliquer le top management que cela soit pour des entités publiques ou privées. Les actions prévues ici sont donc destinées à la Présidence, aux Directions de Composantes et de Laboratoires de recherche, côté UFC, ainsi qu'au Rectorat, décanats des facultés, directions de département en faculté et directions administratives, côté UNIGE. Il va de soi que c'est tout bénéfique pour la société si les institutions qui forment les élites de demain sont sensibilisées à l'égalité. **Quant à certaines entreprises, elles pourraient être intéressées par un transfert de connaissances.**

La comparaison entre les deux versions du volet 1 du projet entre novembre 2015 et mars 2016 montre que leur différence réside dans l'introduction du terme « entreprise » : « *Quant à certaines entreprises, elles pourraient être intéressées par un transfert de connaissances* ». Les porteuses de projet mettent en avant que les outils créés, au sein du projet Interreg, pourront bénéficier au monde de l'entreprise.

En outre, il n'est pas seulement question de « transfert de connaissance » dans le projet. La porteuse de projet suisse va plus loin dans l'ancrage vis-à-vis du monde économique en déployant un objectif supplémentaire qui est celui de « sensibiliser les entreprises au biais de genre ». Pour cela, elle s'appuie sur le volet 5 du projet déposé en novembre 2016 :

[Extrait du projet de novembre 2016, volet 5]

V.- Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle

Conçues à partir de supports de formation utilisant le numérique, la vidéo, l'enseignement à distance ainsi que le tutorat, les séquences éducatives seront adaptées aux besoins des futur-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire et des étudiant-e-s. Les différentes expériences conduites en matière de formation à l'égalité mettent en avant la nécessaire interactivité entre le formateur-trice et l'apprenant-e afin de déconstruire les représentations du genre chez les participant-e-s. Les différents parcours de formation intégreront donc des activités participatives, de type débats, forum, productions collaboratives, partage d'expérience, voire analyse de la pratique. L'intervention de tuteurs ou tutrices pour animer et étayer les échanges, ainsi que des séances de formation en présentiel le cas échéant, seront mises en œuvre. Il s'agira de proposer un dispositif exemplaire pour nos étudiant-e-s, nos enseignant-e-s prenant en compte l'environnement économique de la formation et associant les acteurs et actrices du monde socio-professionnel.

[Extrait du projet de mars 2016, volet 3]

3. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle

En complément de ce qui précède, **il s'agit de s'adresser, avec les actions qui suivent, tant aux personnels enseignants, qu'aux entreprises, et au milieu de la recherche.**

Conçues à partir de supports de formation utilisant le numérique, la vidéo, l'enseignement à distance ainsi que le tutorat, les séquences éducatives seront adaptées aux besoins des futur-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire et des étudiant-e-s. Les différentes expériences conduites en matière de formation à l'égalité mettent en avant la nécessaire interactivité entre le formateur-trice et l'apprenant-e afin de déconstruire les représentations du genre chez les participant-e-s. Il s'agira de proposer un dispositif exemplaire pour nos étudiant-e-s, nos enseignant-e-s **prenant en compte l'environnement économique de la formation et associant les acteurs et actrices du monde socio-professionnel.**

Il faudra en outre de sensibiliser les entreprises au biais de genre en matière de recrutement, les laboratoires à l'intégration des femmes en leur sein ainsi qu'à la « Gendered innovation ».

En comparant les deux versions, le volet V (version de novembre 2015) devient le volet 3 (version de mars 2016). Ce qui m'intéresse plus particulièrement, ce sont les passages ajoutés, en gras dans l'encadré ci-dessus. Les entreprises sont notifiées dans le descriptif du volet 3 dès la première phrase comme étant un des publics à sensibiliser. La dernière phrase montre qu'un ensemble d'outils vont être proposés pour « sensibiliser les entreprises au biais de genre ».

Ainsi, les changements apportés à la première version du projet ont pour but de mettre en avant le travail avec les entreprises.

Au-delà de la structuration du projet, l'équipe suisse a également ajouté une case « collaborations » pour chaque outil proposé.

Exemple 2 : Une case « collaborations »

Pour donner suite aux remarques de Guillaume, le technicien Interreg, les porteuses de projet doivent construire des collaborations avec des entreprises publiques et privées de Suisse. Pour les mettre en avant, elles décident de créer la catégorie « collaborations » qui n'était pas présente dans la première version du projet.

Pour constituer ces collaborations sur le terrain, Isabelle prend rendez-vous avec le Bureau de la Promotion de l'égalité et de prévention des violences (BPEV). Ces membres développent entre autres des actions sur l'égalité professionnelle. C'est à ce titre que le projet « Laboratoire de l'égalité » les intéresse. Ils s'engagent à prospecter auprès d'entreprises pour les intégrer dans les collaborations du projet Interreg. Le résultat de cette prospection permet à une multitude d'entreprises, d'écoles et de laboratoires de recherche de se retrouver au sein du projet Interreg. Lors d'une réunion, Isabelle nous les présente :

[Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle]

« Pour Genève, on aurait un gros bureau d'architectes ingénieurs, on aurait les SIG⁷⁸, c'est-à-dire les Services industriels qui s'occupent de toute la production de l'électricité de Genève, on aurait la fédération des entrepreneurs de Genève, c'est un syndicat patronal, on aurait la Migros⁷⁹, distributeurs Super U, etc. (...) On aurait l'entreprise internationale qui s'appelle la Dupond de Nemours, énorme business international. On aurait la banque BNP Paribas et l'UBS⁸⁰. (...) Donc pour vous dire qu'ils ne pourront

⁷⁸ Services Industriels de Genève, établissement public, il est chargé de la distribution de l'eau potable, de l'électricité et du gaz et de la gestion de ces réseaux.

⁷⁹ Le groupe Migros se sont des dizaines d'entreprises et d'institutions actives dans le commerce de détail, de l'industrie, du tourisme, de la culture et de la formation.

⁸⁰ Union des banques de Suisse

plus nous dire, là dans le fin fond du Jura, qu'on n'a pas d'entreprise. On a énormément d'entreprises. Et puis nous de notre côté on a le CERN⁸¹, les HES-SO⁸² et puis on aurait peut-être aussi les hôpitaux universitaires et enfin l'horlogerie.

(...) Et on en a davantage avec le bureau cantonal de l'égalité, qui lui-même a beaucoup de contacts avec les entreprises. Il nous amène tout son réseau d'entreprises avec lesquelles ils ont travaillé. On a rendez-vous avec ce fameux Monsieur [...] qui est la personne référente du canton. On a déjà la lettre de soutien du bureau cantonal. Donc, on a bossé !⁸³ »

Afin de voir comment Isabelle met en avant ces nouvelles entreprises dans la présentation des outils, il faut avoir recours à la comparaison entre la version du projet de novembre 2015 à celle de mars 2016.

[Extrait du projet de novembre 2015, volet 4]

IV.- Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers

Dans ce volet, nous entendons développer de nouvelles modalités d'orientation et d'accompagnement à la réussite féminine en particulier dans le domaine scientifique et technique, la mise en œuvre de modalités d'orientation différenciée dans les diplômes en déséquilibre filles-garçons ou garçons-filles. Ce volet vise plus globalement la mixité des filières et des métiers, en particulier l'accès aux filières scientifiques et techniques en tant que forme inexploitée d'égalité des chances économiques.

- Expérimenter de nouvelles modalités de coopération enseignement secondaire/université sur la thématique de l'orientation et de la formation à l'égalité.
 - **Outil proposé** : Colloque Genre et école à Genève,
 - **Outil proposé** : co-organisation d'Ateliers égalité - Etablissements du second degré/Université (des enseignant-e-s chercheurs travaillent en collaboration avec les enseignant-e-s du secondaire - Etablissements zone rurale et urbaine - et accueillent des classes dans le cadre d'ateliers « Egalité »)

⁸¹ Le CERN est un laboratoire de physiciens à Genève.

⁸² Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale

⁸³ Extrait de la réunion du 18 février 2016, Isabelle.

- Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers.
 - **Outil proposé** : Création de trois vidéos brèves mais percutantes pour divers publics. Portraits croisés de 5 jeunes femmes et 5 jeunes hommes dans des métiers atypiques, scientifiques et techniques pour les unes à caractère social pour les autres ; des portraits de chercheuses doctorantes et ou postdocs dans des filières atypiques ;
 - **Outil proposé** : Des portraits de « roles models » féminins, soit des professeures, doyennes, rectrices, présidentes, bref de femmes qui ont réussi une belle carrière académique ;
 - **Outil proposé** : Un rapport d'étude destiné à l'UFC avec des préconisations pour les services chargés de l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiant-e-s, le développement de l'entrepreneuriat de l'esprit d'entreprise en particulier dans des domaines professionnels très masculinisés tels que les startups (Innovation, Sciences et techniques) ;
 - **Outil proposé** : Conception d'une exposition innovante et itinérante dans l'Arc Jurassien sur la question du genre dans les domaines des Sciences et techniques à destination des publics scolaires et familiaux ;
 - **Outil proposé** : Rédaction d'un cahier des charges pour une orientation différenciée (JPO, Forums, Sciences en tous genres...).

- Associer les professionnels à la formation des étudiants et des étudiantes
 - **Outil proposé** : Intervention sur la thématique de l'égalité en lien avec les secteurs professionnels et les métiers auxquels nos étudiants se préparent, conception d'une séquence pédagogique pour les publics de formation continue concernant les métiers du Management (encadrants, chefs d'équipe, recruteurs).
 - **Outil proposé** : Développement d'activités en partenariat avec les acteurs du réseau économique local, notamment,
 - Pour l'UNIGE : la Fédération de Entreprises Romandes (FER), partenaires de l'UNIGE depuis plusieurs années sur divers projets (semaine de l'entrepreneuriat : www.liberezvosidees.ch, Equal salary), le CERN, le Département de l'Instruction Publique (Etat de Genève), les Hautes écoles spécialisées de Suisse occidentales.
 - Pour l'UFC : Alsthom, Fédération du Bâtiment, Rectorat de Besançon, Délégation Régionale aux droits des femmes et de l'emploi, Université Technologiques de Belfort Montbéliard.

À la lecture de cet extrait, il faut remarquer que le projet datant de novembre 2015 n'est pas dépourvu d'acteurs économiques. En effet, dans le volet 4, il est fait mention dans le dernier outil intitulé « Développement d'activités en partenariat avec les acteurs du réseau économique local » d'un certain nombre de collaborateurs comme la Fédération des Entreprises Romandes (FER), le CERN (laboratoire de physique), le Département de l'Instruction Publique, les Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentales (HES-SO) pour la Suisse. Néanmoins, ce n'est pas systématique pour les autres volets et tous les outils à développer.

[Extrait du projet de mars 2016, volet 2]

2.2. Action : Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers

2.2.1 Outil proposé : Promouvoir les métiers scientifiques et techniques tant dans l'académie que dans l'entreprise auprès des jeunes filles avec le projet *Élargis tes horizons* (www.elargisteshorizons.ch) organisé pour la cinquième fois à l'UNIGE et qui permet à environ 600 jeunes filles du secondaire (collège FR) de s'immerger une journée durant dans le monde de la technique, des sciences et de la recherche, tant universitaire que privée. Inviter des jeunes filles de Franche-Comté à venir participer à l'événement UNIGE. Transfert de cet événement à l'UFC ensuite.

Livrables : toute la communication autour du projet (affiches, flyers, emails), mise en service du site Elargis tes horizons, vidéo de la journée et mise en ligne de cette vidéo.

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève

Collaborations : BPEV, EDMS⁸⁴, DIP⁸⁵, HES-SO ; ainsi que plusieurs entreprises, dont SIG, CERN, RTS⁸⁶, Thomson Reuters⁸⁷, BioDigital⁸⁸ qui participeront à l'événement.

2.2.2 Outil proposé : Concevoir des outils de communication, notamment création de clips vidéo percutants pour divers publics (écoles, parents, entreprises et administration publique).

Portraits croisés de femmes et d'hommes (plutôt junior) dans des métiers atypiques, scientifiques et techniques pour les unes, à caractère social pour les autres. Pour la partie académique, il s'agira de chercheurs et de chercheuses niveau doctorat et/ou postdocs dans des filières atypiques.

Collaboration avec le Bureau cantonal de l'égalité, la Cité des métiers pour l'UNIGE, l'association « Elles bougent », l'UTBM⁸⁹, le service OSE (orientation Stage Emploi) pour l'UFC et les services « communication » des 2 universités.

Livrables : toute la communication autour du projet (affiches, flyers, emails), clips vidéo, dépliant grand public

Partenaire responsable : UNIGE et UFC

Localisation : Genève et Besançon

⁸⁴ EDMS est une entreprise de travaux publics.

⁸⁵ Département de l'instruction publique.

⁸⁶ Radio télévisée Suisse.

⁸⁷ Agence de Presse et Société d'éditions.

⁸⁸ Entreprise Suisse.

⁸⁹ Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.

Collaborations : BPEV, DIP, Cité des métiers, HES-SO, EPFL⁹⁰, CERN, EVE⁹¹, l'association « Elles bougent⁹² », l'UTBM, le service OSE (Orientation stage emploi) et les services communication des deux universités.

2.2.3 Outil proposé : Une campagne de communication grand public présentant les portraits et les parcours exemplaires de rôles modèles féminins, soit une trentaine de femmes qui se distinguent par un parcours professionnel hors normes (directrices, chercheuses, politiciennes, créatrices de startups, ingénieures, artistes, cheffes d'entreprises, etc.).

Livrables : Une exposition hors les murs, toute la communication autour du projet (affiches, flyers, emails), la conférence de lancement, support vidéo pour internet, et le catalogue de l'exposition.

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève/Besançon

Collaborations : UFC, USI, EPFL, BPEV, IBM⁹³, HES-SO, CWF⁹⁴

Collaborations potentielles : Salon de la Haute Horlogerie, CERN

2.3 Action : améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail

2.3.1 Outil proposé : Renforcer la dimension genre et égalité dans les journées « Forum Uni Emploi » et développer des activités en partenariat avec les acteurs du réseau économique local, notamment. Inviter dans un premier temps des personnes de l'UFC aux événements de l'UNIGE. Transférer ensuite ce modèle d'échange entreprises-étudiant-e-s à l'UFC (journée).

Livrables : programme de la semaine largement diffusé, synthèse de certaines interventions.

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève/Besançon

Collaboration : Forum Uni Emploi, BPEV

2.3.2 Outil proposé : Workshop « Mode d'emploi pour l'entrée dans le monde de l'entreprise » (séance d'information et workshop) pour les diplômé-e-s de l'Université (BA, MA, DOC) dans le cadre de la semaine Forum Uni Emploi.

Le Forum Uni-emploi est l'occasion d'aller à la rencontre des étudiant-e-s et jeunes diplômé-e-s de l'Université de Genève. Ce sont plus de 2000 étudiant-e-s qui profitent de ces deux jours pour découvrir les entreprises et le monde du travail.

Ces workshops pourraient être transférés ensuite à l'UFC.

⁹⁰ École Polytechnique Fédérale de Lausanne.

⁹¹ Entreprise Suisse.

⁹² Association française : « *La principale ambition d'Elles bougent est de renforcer la mixité dans les entreprises des secteurs industriels et technologiques. Les femmes y représentent encore un faible pourcentage des effectifs, surtout sur les postes techniques, et les entreprises les voudraient plus nombreuses à choisir de travailler dans leurs domaines* » Source : <https://www.ellesbougent.com/association/>

⁹³ International Business Machines Corporation.

⁹⁴ Career Women's Forum.

Livrables : contenu de la formation, programme, flyers

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève

Collaborations confirmées : BPEV, EPFL, HES-SO, Migros, SIG, EDMS

Collaborations potentielles : CFF⁹⁵, Dupont de Nemours⁹⁶, IKEA⁹⁷ Suisse (EDGE 2016), FER, SIA⁹⁸.

Cette seconde version du projet témoigne d'une systématisation des « collaborations » avec des acteurs issus du milieu professionnel. La case « collaborations confirmées » et « collaborations potentielles » permet une lecture directe des futurs collaborateurs qui se trouvent sur le territoire suisse et sur le territoire franc-comtois. Même si les institutions citées ne sont pas toutes des entreprises, le fait de les mentionner montre que les porteuses de projet vont travailler avec des collaborateurs de Suisse et de France.

Exemple 3 : De nouveaux outils à destination des entreprises

Avant de présenter les nouveaux outils pour ancrer le projet dans le monde de l'entreprise, l'équipe « suisse » précise la chose suivante : travailler sur l'entreprise ou sur l'université « *c'est la même chose*⁹⁹ », donc le but est de modifier le projet afin d'utiliser un « *langage plus entreprise*¹⁰⁰ ». Elles comptent bien « *adapter [leur] partie à ces fameuses NPR*¹⁰¹ ». Isabelle explique la tactique qu'elle souhaite entreprendre :

[Extrait de la réunion en visioconférence du 18 février 2016, Isabelle]

« On a essayé de faire de nos trucs, des trucs immédiatement transposables pour les entreprises. Nous, on avait une phase un peu théorique où on faisait des outils, on créait des outils, c'était dans la deuxième phase qu'on allait les présenter aux entreprises. Là simplement, on met tout de suite les choses en phase. Il n'y a pas grand changement.

⁹⁵ Chemins de fer fédéraux suisses.

⁹⁶ Dupont de Nemours est un laboratoire de Chimie.

⁹⁷ Entreprise spécialisée dans la conception et la vente de détail de mobilier et objets de décoration prêts à poser ou à monter en kit. L'acronyme signifie : Ingvar Kamprad Elmtaryd Agunnaryd.

⁹⁸ La Société suisse des ingénieurs et des architectes est une association professionnelle.

⁹⁹ Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle.

¹⁰⁰ Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Sabine.

¹⁰¹ Extrait de la réunion du 18 février 2016, Isabelle.

(...) *On a bien compris qu'on devait impérativement avoir des entreprises qui soient partantes dès le début* ».

Pour trouver des outils à destination du milieu professionnel, Isabelle sollicite de nouveau le Bureau de la promotion de l'égalité et de prévention des violences (BPEV). Travaillant avec les entreprises, les personnes de ce bureau connaissent leurs besoins et leurs attentes en matière d'égalité. De ce rendez-vous ressortent de nouvelles pistes de travail pour déployer le futur projet sur le territoire Suisse. Il s'agit d'intégrer des actions qui concernent directement les entreprises. Isabelle nous les présente :

- Créer un module d'e-learning qui aurait la forme d'un mode d'emploi pour la carrière en entreprise et un autre pour la carrière universitaire afin d'aider les femmes à s'insérer sur le marché du travail :

[Extrait du projet de mars 2016, volet 2]

2.3.2 Outil proposé : Workshop « Mode d'emploi pour l'entrée dans le monde de l'entreprise » (séance d'information et workshop) pour les diplômé-e-s de l'Université (BA, MA, DOC) dans le cadre de la semaine Forum Uni Emploi.

Le Forum Uni-emploi est l'occasion d'aller à la rencontre des étudiant-e-s et jeunes diplômé-e-s de l'Université de Genève. Ce sont plus de 2000 étudiant-e-s qui profitent de ces deux jours pour découvrir les entreprises et le monde du travail.

Ces workshops pourraient être transférés ensuite à l'UFC.

Livrables : contenu de la formation, programme, flyers

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève

Collaborations confirmées : BPEV, EPFL, HES-SO, Migros¹⁰², SIG¹⁰³, EDMS¹⁰⁴

Collaborations potentielles : CFF¹⁰⁵, Dupont de Nemours¹⁰⁶, IKEA Suisse (EDGE 2016), FER, SIA.

¹⁰² Le groupe Migros se sont des dizaines d'entreprises et d'institutions actives dans le commerce de détail, de l'industrie, du tourisme, de la culture et de la formation.

¹⁰³ SIG : Services Industriels de Genève, établissement public, il est chargé de la distribution de l'eau potable, de l'électricité et du gaz et de la gestion de ces réseaux.

¹⁰⁴ EDMS est une entreprise de travaux publics.

¹⁰⁵ CFF : Chemins de fer fédéraux suisses

¹⁰⁶ Dupont de Nemours : Laboratoire de Chimie

- Développer une brochure et une vidéo pour permettre de déployer de bonnes pratiques en termes de recrutement :

[Extrait du projet de mars 2016, volet 3]

3.3.1 Outil : Une publication franco-suisse : 20 exemples CH et 20 exemples FR de bonnes pratiques managériales pour éviter les biais de genre, le sexisme, les biais de recrutement avec une charte de recommandations bien précise. Une table ronde lors du vernissage de la publication, par exemple à la FER, avec les entreprises partenaires et des invité-e-s français pour un échange live de bonnes pratiques.

Ces interventions seront introduites dans les ateliers de projets professionnels de l'UFC.

Partenaire responsable : UNIGE

Livrables : publication, une vidéo en prolongement de la brochure à mettre sur tous les sites internet des universités, mais également des entreprises et de l'État, table ronde, synthèse de la table ronde.

Collaborations confirmées : BPEV ; SIG ; Migros, EDMS.

Collaborations potentielles : Salon de la haute Horlogerie, Dupont de Nemours, IKEA Suisse (EDGE), FER, SIA.

Ces deux outils développés spécifiquement pour les entreprises montrent que les conseils de Guillaume, le technicien Interreg, sont mis en application par Isabelle.

Exemple 4 : Une nouvelle introduction

Enfin, Isabelle termine la présentation des modifications apportées au projet en proposant de construire un nouvel argumentaire à partir d'un article de journal¹⁰⁷. Elle souhaite le soumettre au jugement de l'équipe bisontine :

[Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle]

« Suite à la modification du 9 février 2014, la confédération et le monde de l'entreprise sont émus du manque de qualification à venir et plus spécifiquement dans les domaines scientifiques et techniques. Pour pallier ces manques, l'idée a été de se lancer vers le bassin de main-d'œuvre féminine. Cela dit depuis des décennies, les spécialistes constatent que les jeunes filles se tournent plus vers les métiers du « care ». Nombre d'actions de sensibilisation ont été entreprises afin de les attirer vers les métiers scientifiques et techniques et ainsi pallier ces manques de main-d'œuvre qualifiée dans

¹⁰⁷ Article de journal dont je n'ai pas la référence. L'article est tiré d'un journal Suisse.

ces domaines. Sensibiliser les jeunes filles, leur montrer des rôles modèles et sensibiliser les familles et les entreprises est essentiel pour atteindre cet objectif.

Ça vous parle ? (Approbation collective)¹⁰⁸ ».

Lors de la réunion, les deux partenaires se mettent d'accord pour placer en introduction du projet cet argumentaire afin d'appuyer l'ancrage du projet dans le bassin économique des deux pays.

*

À l'issue de cette réunion, des actions vont être regroupées, modifiées, écrites de nouveau pour intégrer les entreprises au projet. Cette nécessité de remanier le projet, Isabelle le justifie de la façon suivante : « *On s'est mis à la place des techniciens Interreg, ce sont des gens juste très pragmatiques. Nous c'est vrai qu'on s'entend bien, on est éclaté, mais on voit déjà où on va. Pis eux, il fallait plus leur expliciter notre projet... Mais ce n'est pas plus mal¹⁰⁹ ».* Sabine lui répond que c'est plus « *cohérent* » de cette manière pour « *ceux qui attendent un impact sur le plan économique¹¹⁰ ».*

Le projet est de nouveau déposé sur la plateforme Interreg, intitulée « Synergie », à la fin mars 2016. Les « pré-comités » ont lieu en mai et la « commission » finale en juin. Après quelques mois d'attente, le verdict tombe le 30 juin 2016. Sabine envoie un mail à toute l'équipe franco-comtoise pour l'en informer :

[Extrait d'un mail envoyé le 30 juin 2016 de Sabine à l'ensemble des personnes du comité de pilotage]

« Cher-e-s collègues,

Nous profitons de cette conférence [Intelligence collective¹¹¹] pour lancer le projet PILE qui a obtenu, à notre grande satisfaction, un accord d'Interreg. Nous organisons

¹⁰⁸ Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle.

¹⁰⁹ Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Isabelle.

¹¹⁰ Extrait de la réunion du 11 mars 2016, Sabine.

¹¹¹ Cet évènement a eu lieu le 5 juillet 2016 à l'Université de Franche-Comté. Deux conférencières ont participé à cette manifestation : Isabelle et Nicole Abaléa (consultante en management public).

par ailleurs une visioconférence le 8 juillet matin au CTU¹¹² avec l'UNIGE. Vous êtes invités en tant que partenaires internes et maîtres d'œuvre des actions du projet, à participer à la conférence de lancement ainsi qu'à la réunion prévue avec nos partenaires de l'UNIGE. Nous échangerons sur la planification et la coordination des différents volets.

Je vous transfère ci-dessus, la version officielle déposée et validée à partir de laquelle le conventionnement sera effectué. Vous pourrez y retrouver les actions et le plan financier. Je vous transfère également les documents de suivi et de gestion du projet envoyés par Charles.

Le « groupe projet » (Réjane, Delphine, Ines et moi-même) allons organiser très prochainement une réunion du groupe de pilotage (dont vous faites partie) afin de travailler ensemble à l'organisation et à la structuration du projet PILE ».

Après avoir fait ce travail de prospection auprès des entreprises et de création de contenu spécifiquement pour elles, le projet est accepté et devient le « projet Interrégional Laboratoire de l'égalité » (PILE). Ce projet franco-suisse vise à promouvoir l'égalité au sein du monde universitaire et du monde économique.

3. Trouver un ancrage « entreprise » en Franche-Comté

La construction d'un nouvel objectif à destination des entreprises engendre également une adaptation de la manière de travailler entre les acteurs de l'Université de Franche-Comté et l'Université de Genève, les deux partenaires principaux du projet Interreg.

Dès le début, lors de la réunion du 11 mars 2016, Sabine leur envoie des signes positifs en montrant qu'il est possible de transférer leur approche « entreprise » en Franche-Comté. Cependant, ce travail va demander de l'organisation pour son université et sa région. Elle les prévient que cela ne va pas être une tâche évidente :

[Dialogue extrait de la réunion du 11 mars 2016]

Sabine - En fait, vous, vous avez déjà ça, parce que vous savez faire des choses. Là, dans notre groupe, comme on ne sait pas faire dans notre université ce genre de chose très

¹¹² Centre de Télé-enseignement Universitaire.

précisément comme vous le fait. Pour l'instant, on n'est pas le groupe réceptif à ce travail. Il va falloir qu'on aille chercher en interne des entités pour pouvoir échanger là-dessus. Et donc s'appuyer sur ce que vous faites pour le faire chez nous.

Isabelle - Bien sûr ! Mais on va y arriver, c'est sûr !

Ainsi, le travail des porteuses de projet françaises et suisses permet à travers ce travail de prospection auprès du monde de l'entreprise d'élargir leur partenariat :

[Extrait du tableau référençant les partenaires du projet de novembre 2015]

PARTENARIAT		
Chefs de file	Université de Franche Comté	Université de Genève

[Extrait du tableau référençant les partenaires du projet de mars 2016]

II Partenariat du projet
1. L'UNIGE associant les acteurs suivants : EPFL, HES-SO, Università della Svizzera italiana (USI), Bureau cantonal de la promotion de l'égalité (BPEV), Département de l'Instruction Publique (DIP), Migros, IBM, EDMS, Career Woman's forum (CWF).
2. L'UFC associant les acteurs suivants : Alstom, Fédération du Bâtiment, Rectorat de Besançon, Délégation régionale aux droits des femmes et de l'emploi, Université Technologiques de Belfort Montbéliard.

La comparaison entre les deux versions du projet est sans appel. Le nombre de partenaires s'étend bien au-delà des deux universités. Pour chacune, des entreprises sur chacun des territoires sont citées.

Ensuite, une fois le projet Interreg accepté, plusieurs idées viennent à l'esprit de Sabine lorsqu'elle se retrouve à travailler concrètement sur les outils à développer. Elle doit mettre en place un moyen pour que les actions « suisses » axées sur le monde professionnel soient « transférées » en France. En réunion, elle nous dit « *il faut que ce soit transférable dans le monde de l'entreprise. Ils ont beaucoup insisté sur le fait qu'il fallait un lien/ Ca c'est plutôt les Suisses, mais nous aussi on va essayer de voir en quoi c'est transférable dans les entreprises*¹¹³ ». Sabine donne ses instructions : « *lorsque c'est l'UNIGE qui est responsable [il*

¹¹³ Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine

faut] associer des services de l'université systématiquement ». Pour organiser la réunion du comité de pilotage prévue en septembre, elle demande à Réjane¹¹⁴ de regarder les actions dont l'UNIGE est responsable : *« de trouver des services ou des personnes de l'université qui peuvent être des référents internes à l'action de l'UNIGE. Ça permet de mettre en lien¹¹⁵ ».* Elle ajoute *« des services qui s'intéressent à Genève¹¹⁶ »* qui auront des idées de transfert des « actions suisses ».

Sabine entrevoit deux possibilités d'intégrer les entreprises au travail des acteurs de l'Université de Franche-Comté.

Intégrer les entreprises au travail sur le « projet personnel et professionnel »

Sa première piste est de faire rencontrer le monde des entreprises et le monde universitaire dans le cadre des ateliers « projet personnel et professionnel » développés par l'université pour les étudiants en difficulté ou en quête d'une orientation adéquate. Ces ateliers sont effectués par le service Orientation Stage Emploi (OSE). Pour Sabine, il était important de faire venir ces professionnels dans le cadre de ces ateliers :

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« (...) de les faire intervenir dans nos formations, dans notre dispositif, dans notre université. Il faut trouver la manière de faire. (...) On va faire la recherche de professionnels pour qu'ils interviennent sur des thématiques. Il faut essayer de voir avec UT-BM¹¹⁷, eux ils connaissent des entreprises en Franche-Comté qui sont très avancées sur la question, par exemple SMOBY. Il parait qu'ils ont une politique en matière d'égalité qui est extrêmement innovante. Donc, ça pourrait être intéressant de regarder ce que fait SMOBY ».

Réaliser des vidéos à destination des entreprises

¹¹⁴ Réjane est en charge de la gestion administrative du projet et est en charge de la coordination des acteurs.

¹¹⁵ Extrait de la réunion du 26 août 2016, Sabine.

¹¹⁶ Extrait de réunion, 26 août 2016, Sabine.

¹¹⁷ Université de technologie de Belfort Montbéliard.

Ensuite, Sabine revient sur une idée qu'elle avait eue en discutant avec Delphine : « *Donc, on avait l'idée de faire des vidéos par domaine professionnel pour construire une petite sensibilisation à l'égalité en direction du management qui s'exerce dans le cadre de ces branches professionnelles. Pourquoi ? Parce que les entreprises normalement doivent le faire. Elles doivent former leur personnel à l'égalité*¹¹⁸ ». Sabine souhaite rattacher cette idée à une action portée par l'UNIGE qui est destinée à la « Sensibilisation des entreprises publiques et privées », il s'agit d' « Une publication franco-suisse sur les bonnes pratiques managériales et les biais du recrutement¹¹⁹ ». Sabine ajoute : « *en tout cas, ça revient à notre idée des dix vidéos, puisque notre idée c'est de sensibiliser nos entreprises privées sur la question de l'égalité avec un module de formation que l'on pourrait vendre en fait. (...) C'est UNIGE, mais pour nous, il faut rattacher ça aux dix vidéos*¹²⁰ ».

L'un des domaines professionnels serait le Bâtiment. Un premier contact a été fait avec le directeur de la fédération du bâtiment du Doubs, ils ont eu l'idée de construire une « *vidéo ou un petit module sous forme de vidéos ou de FLOT*¹²¹ » assez courte, de 5 minutes environ « *parce qu'il faut que ce soit suffisamment consistant pour être utilisé dans la formation des cadres intermédiaires dans le domaine du bâtiment*¹²² ». Sabine argumente en notifiant : « *On pensait en faire quelque chose pour le management de l'entreprise et qu'on pourrait ensuite vendre à la formation continue un module sur l'égalité. Parce qu'ils ont du mal à former à l'égalité dans les entreprises, donc ça peut les intéresser*¹²³ ».

Sabine conclue en disant que « *les Suisses vont être vachement intéressés par cette idée. Il faut en discuter avec eux parce qu'ils vont être intéressés. C'est le fait qu'on prépare les entreprises à recevoir des étudiants/ à recevoir nos étudiants. On va s'intéresser aux entreprises qui n'en ont rien à faire des universités, c'est le dernier de leur souci*¹²⁴ ». À travers la création de cette vidéo, il s'agit de sensibiliser les managers d'équipe à l'égalité. Pour Sabine il y a un enjeu fort à faire cette sensibilisation auprès des métiers du bâtiment : « *Le BTP, on va faire quelque chose*

¹¹⁸ Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine.

¹¹⁹ Extrait du projet interreg validé par le programme Interreg.

¹²⁰ Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine.

¹²¹ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

¹²² Extrait de réunion, 21 juillet 2016

¹²³ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

¹²⁴ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

de particulier au BTP. Pourquoi ? Parce que le BTP c'est essentiellement des hommes. Il y a la question de la force physique, de la répartition...¹²⁵ ».

Réjane poursuit la discussion en demandant : « *On l'a le vivier d'entreprise ou il faut qu'on le crée ?¹²⁶ » Sabine lui rétorque qu'elle connaît des entreprises en Franche-Comté sur lesquelles elles peuvent s'appuyer. Concernant le réseau, elle renvoie Réjane sur l'Université de Technologie de Belfort Montbéliard (UT-BM) parce qu' « *ils font tout un travail en direction des cadres et ils ont beaucoup de cadres femmes d'ailleurs¹²⁷ ».* Sabine précise bien à Réjane qu'elle ne s'est pas engagé dans le projet à faire ces 10 vidéos, mais elle ajoute ensuite : « *Si on le fait, c'est génial. Et c'est super pour aller au bout de notre projet. Parce que notre objectif c'est aussi de sensibiliser les entreprises à l'égalité parce que nos étudiants vont aller dans les entreprises¹²⁸ ».* À la fin de la discussion, Sabine conclut en étant plus distante vis-à-vis de cette mission envers les entreprises :*

[Extrait de la réunion 21 juillet 2016, Sabine]

« Là, on parle beaucoup des entreprises parce que là on a introduit beaucoup de choses pour les entreprises pour que la Suisse puisse avoir le financement alors que nous, on ne l'a pas trop privilégié dans notre projet délibérément parce qu'on voulait le plus possible se centrer sur l'université ».

Cette dernière phrase de Sabine met en avant l'objectif premier du projet qui est de rester « *centrer sur l'université* ». D'ailleurs, elle va conduire le début du projet en mettant de côté la mission de trouver des entreprises franc-comtoises afin de collaborer avec celles de Suisses. La sensibilisation des entreprises à l'égalité ne sera pas au cœur des réunions de travail des acteurs de l'Université de Franche-Comté engagés dans la réalisation du projet.

*

A travers le matériel analysé, cette seconde phase de montage engendre des modifications pour les porteuses de projet des deux pays. Un nouvel enjeu sur l'action envers les entreprises s'est

¹²⁵ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

¹²⁶ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

¹²⁷ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

¹²⁸ Extrait de réunion, 21 juillet 2016

ajouté à celui sur le public universitaire que Sabine avait mis en avant dans la première version du projet. Les deux universités partenaires sont en adéquation sur les objectifs visés dans le projet Interreg : sensibiliser les universités et sensibiliser les entreprises à l'égalité en expérimentant des outils à travers la mise en place d'un « Laboratoire de l'égalité ».

Analyse

Isabelle doit adapter le projet aux attentes de la nouvelle politique régionale des cantons suisses. Pour cela, elles doivent répondre à des exigences spécifiques de retombées économiques sur le territoire. Pour analyser cette seconde phase du montage du projet, je m'appuie d'une part sur Michel Callon et la notion d' « enrôlement » (Callon, 1986) et d'autre part sur Michel de Certeau et les notions de « stratégie » et de « tactique » (Certeau, 2010).

En partant de ce qu'a produit Sabine, les actrices « Suisses » vont « traduire » le projet pour qu'il s'adapte aux attentes politiques et économiques de la Suisse (Callon, 1986).

1. Un enrôlement nécessaire à la traduction

Tout comme Michel Callon, je m'intéresse au processus de traduction¹²⁹ réalisé par les acteurs du projet. Ce qui est déterminant pour la porteuse de projet suisse c'est la réunion avec Guillaume, le technicien Interreg côté Suisse. Lors de cette rencontre, elle arrive à « enrôler¹³⁰ » Guillaume dans le sens où elle lui donne un « rôle » important qui comporte plusieurs actions.

Dans un premier temps, il permet de faire le tri dans la première version du projet. Il indique précisément ce qui est en adéquation avec la Nouvelle politique régionale (NPR) et ce qui ne l'est pas.

Dans un second temps, il propose deux axes de travail à développer pour que les actions du projet concordent aux objectifs de la NPR. Ces deux

¹²⁹ Le processus de Traduction est décrit par Michel Callon en quatre étapes : la « problématisation », l' « intéressement », l' « enrôlement » et la « mobilisation ».

¹³⁰ L' « enrôlement » c'est un dispositif d'intéressement qui a réussi. C'est-à-dire un « mécanisme par lequel le rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte » (Callon, 1986 : 189).

axes sont les suivants : construire des outils spécifiques à destination des entreprises et ajouter en collaboration du projet des entreprises suisses. Ces outils devront principalement répondre aux deux champs :

- Le renforcement des compétences dans les filières techniques et scientifiques vis-à-vis du marché du travail ;
- La préparation des entreprises afin d'accueillir et d'intégrer ces femmes formées à l'université dans les filières techniques et scientifiques.

Dans un troisième temps, il est un allié pour défendre le projet lors de la commission avec les financeurs suisses puisqu'il a la charge de le présenter.

Cette réunion est un point fort à partir de laquelle, elles vont avoir deux pistes pour déployer le projet pour qu'ils plaisent aux financeurs suisses. Ces deux pistes vont leur permettre d'intéresser des personnes comme le BPEV, comme les entreprises suisses.

En somme, Guillaume donne des informations importantes aux porteuses de projet afin qu'elles mettent en place une « tactique ». Cette dernière doit aboutir au dépôt du projet et à un accord de la part des financeurs cantonaux suisses. Guillaume, présent aux différentes étapes de la construction du projet, fait le travail de « traducteur¹³¹ » et permet d'« intéresser » les financeurs du programme Interreg. Il faut à présent saisir comment cette traduction a lieu grâce à l'analyse de la « tactique » mise en place par les porteuses de projet.

2. Une tactique pour obtenir le financement « suisse »

Reprenant l'analyse de Michel de Certeau sur des « manières de faire », il s'agit de saisir les tactiques des porteuses de projet comme un « art de faire ». Les porteuses de projet en tant qu'« usagers » du programme Interreg viennent contraindre son ordre grâce à la construction d'une « tactique » pour obtenir le financement des cantons suisses.

Le stratège domine son environnement, il impose ses normes. Le programme Interreg engage une « *stratégie technocratique (et scripturaire) visant*

¹³¹ Il est celui qui maintient la chaîne de traduction qui permet de « traduire » le problème de l'égalité de genre en dispositif d'action publique au sein des deux universités.

à créer des lieux conformes » (de Certeau, 2010, p.51), comme les projets Interreg qui bénéficient d'un financement. Ces derniers respectent le cahier des charges des collaborations transfrontalières entre la France et la Suisse. Ainsi, le programme maîtrise le temps des projets, rythmé par des dates de dépôt des dossiers, des pré-commissions d'évaluation, des commissions, des débuts et des fins de projets, des fins de projets...

Guillaume connaît le fonctionnement du « stratège » Interreg. Le fait d'avoir « enrôlé » Guillaume, cela permet de faciliter une « tactique » de la part des porteuses de projet. Michel de Certeau précise que « *la ruse est possible au faible, et souvent elle seule, comme un « dernier recours » : « Plus sont faibles les forces soumises à la direction stratégique, plus celle-ci sera accessible à la ruse »*. Je traduis : plus elle se mue en tactique » (de Certeau, 2010, p. 61). Ainsi, la « ruse » est imputée aux « tacticiens ».

Grâce aux informations données par Guillaume, Isabelle met en place une « tactique¹³² » et fait preuve de « ruse¹³³ » dans la mesure où elle détourne le dispositif « Interreg » pour qu'il accepte de financer un projet avec une thématique qui ne fait pas partie à l'origine des axes du programme.

L'« enrôlement » de Guillaume engendre la tactique suivante pour les porteuses de projet qui s'est manifestée par une modification du projet à travers plusieurs moyens :

- Une nouvelle structuration ;
- Des nouvelles collaborations ;
- De nouveaux outils ;

¹³² « J'appelle au contraire « tactique » un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le propre est une victoire du lieu sur le temps. Au contraire, du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y « saisir au vol » des possibilités de profit. Ce qu'elle gagne elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des occasions. Sans cesse le faible doit tirer parti de forces qui lui sont étrangères. Il l'effectue en des moments opportuns où il combine des éléments hétérogènes (ainsi, au supermarché, la ménagère confronte des données hétérogènes et mobiles, telles que les provisions au frigo, les goûts, les appétits et humeurs de ses hôtes, les produits meilleur marché et leurs alliages possibles avec ce qu'elle a déjà chez elle, etc.), mais leur synthèse intellectuelle a pour forme non un discours, mais la décision même, acte et manière de saisir l'occasion. » (Certeau, 2010, pp. 20-21).

¹³³ « Cette « ruse » est empruntée aux Grecs et à leur métier qui « (...) préside à toutes les activités où l'homme doit apprendre à manœuvrer avec des forces hostiles, trop puissantes pour être directement contrôlées, mais qu'on peut utiliser en dépit d'elles, sans jamais les affronter de face, pour faire aboutir par un biais imprévu le projet qu'on a médité » (Détienne et Vernant, 1974 : p. 57).

- Une nouvelle introduction.

Cette tactique permet l'obtention des fonds cantonaux à hauteur de ce qui est demandé. En définitive, contrairement à Sabine qui s'est retrouvée avec des acteurs convaincus par le projet, Isabelle a dû faire un travail d' « enrôlement » auprès du technicien Interreg pour toucher les acteurs suisses. Chaque nouvel actant¹³⁴ qui s'insère dans le projet rapproche un peu plus les partenaires « suisses » de la réponse à la NPR et donc des financements cantonaux.

Isabelle fait preuve d'une « intelligence pratique » (Détienne et Vernant, 1974). À l'issue de cette phase de travail, le projet est façonné, modifié, coupé, complété par les divers « actants » que les partenaires suisses rassemblent dans l'écriture du projet. Cette « tactique » fonctionne le projet est accepté par les cantons.

3. Un nouveau projet

Cette épreuve montre que les actrices suisses font preuve d' « ingéniosité hétérogène¹³⁵ » pour traduire la question sociale de l'égalité en un dispositif Interreg (LATOIR, 1992).

Une nouvelle « problématisation¹³⁶ » a été faite par les « partenaires suisses » au moment de la réécriture du projet en mars 2016. Il ne s'agit plus seulement d'un projet entre l'Université de Franche-Comté et l'Université de Genève. Isabelle en remaniant le projet fait entrer de nombreux « collaborateurs » qui n'étaient pas présents au départ lors de la « problématisation » de Sabine¹³⁷. Le second montage du projet révèle un nouvel assemblage hétérogène d' « actants » humains et non-humains

¹³⁴ Plutôt que de parler d'acteurs, je préfère utiliser la notion d' « actant ». Loin d'être deux synonymes, l' « actant » est développé dans la théorie de l'acteur-réseau. Il désigne tout acteur humain ou non-humain qui agit « *c'est-à-dire performe une action* » (Vries (de), 2018, p. 56).

¹³⁵ La capacité des acteurs à traduire des intérêts pluriels dans un projet commun dépend de l' « ingéniosité hétérogène » (Latour, 1992). En ce sens, l'ingéniosité hétérogène peut être définie comme étant la manière de permettre la réunion de savoirs et de savoir-faire issus de groupes de personnes divers tout en les amenant à converger vers un projet commun, ici, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ».

¹³⁶ La « problématisation (...) consiste en la formulation de problèmes ». Les acteurs qui réalisent cette « problématisation » dans le même temps « *identifient un ensemble d'acteurs dont ils s'attachent à démontrer qu'ils doivent, pour atteindre les objectifs (...) passer par le programme de recherche proposé* » (Callon, 1986, p. 180-181).

¹³⁷ Processus de « problématisation » décrit lors de l'Acte I de ce chapitre I.

laissant apparents ceux figurant dans la première version du projet en date de novembre 2015 et ceux convoqués par les « suisses » afin de travailler sur le monde économique.

La présence des entreprises suisses donne une orientation au projet qui va légèrement dévier de la direction au départ décidée par les « francs-comtois ». Le projet axé uniquement sur l'institution Université doit également apporter une sensibilisation auprès des entreprises.

Il faut comprendre ici qu'intégrer les « intérêts » des « actants » suisses au sein du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité », ce n'est pas forcément venir bousculer l'objectif premier du projet imaginé par les « francs-comtois » : la formation des enseignants et des étudiants à l'égalité. En effet, Isabelle va vite donner un argument imparable à Sabine qui semble au départ un peu sceptique : « *travailler sur l'entreprise ou sur l'université, c'est pareil*¹³⁸ ». Par conséquent, l'intégration des entreprises n'est pas vue comme une remise en question des objectifs premiers, mais plutôt comme une assise supplémentaire à l'implantation d'un travail sur l'égalité de genre sur la zone transfrontalière franco-suisse.

En réécrivant ce projet, Isabelle vient accroître la force de frappe du projet en mettant en avant deux publics sur lesquels travailler : le monde universitaire et le monde professionnel. Pour elle, « *c'est le même problème à l'université et en entreprise. Et c'est ça qu'il serait bien de contrer*¹³⁹ ». Il s'agit d'une nouvelle « problématisation » du projet qui amène à « intéresser » de nouvelles entités : les financeurs cantonaux suisses, le BPEV et les « entreprises » suisses. À l'issue de ce travail, le projet Interreg est un « bon échangeur de buts » c'est-à-dire que « *Pour ses débuts, il convient, au contraire, que des groupes différents, aux intérêts divergents, conspirent dans un certain flou pour un projet qui leur apparaît commun, projet qui constitue alors une bonne agence de traduction, un bon échangeur de buts* » (Latour, 1992, p.47).

¹³⁸ Extrait de réunion, 11 mars 2016, Isabelle.

¹³⁹ Extrait de réunion, 11 mars 2016, Isabelle.

Conclusion du chapitre 1

Le chapitre 1 composé de l'Acte 1 et l'Acte 2 traite de la phase de montage du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Celle-ci s'est faite en deux temps, le premier par les acteurs de l'Université de Franche-Comté et le second par les acteurs de l'Université de Genève.

S'emparant du problème de l'égalité de genre, Sabine et Isabelle s'engagent dans un processus d'enquête pour agir sur celui-ci à travers la construction d'un projet Interreg. Ainsi, l'objectif est de constituer un dispositif d'action publique dans lequel pourra se rencontrer une multiplicité de personnes appartenant à des institutions différentes au sein d'un projet flou, le « Laboratoire de l'égalité ». Ce laboratoire a pour but d'expérimenter des actions et des outils afin de créer une expertise franco-suisse.

Dans cette perspective, le projet peut être analysé comme un « dispositif »¹⁴⁰ sur la promotion et l'apprentissage de l'égalité de genre, c'est-à-dire un réseau qui met en lien les entités hétérogènes françaises et suisses suivantes : les feuilles de route du ministère de l'ESR¹⁴¹ ; la volonté du président de l'Université de Franche-Comté ; la Directrice du service Égalité de l'Université de Genève ; les demandes des cantons sur les retombées économiques ; les discours des enseignants-chercheurs sur le manque de mixité des filières ; les discours actrices de l'égalité du territoire franc-comtois sur la formation à l'égalité¹⁴² ; les besoins des entreprises suisses en matière d'égalité professionnelle ; les autres institutions suisses et leur engagement pour l'égalité ; les discours économiques sur un meilleur taux d'employabilité pour les femmes grâce à un travail sur l'égalité ; les attentes du BPEV ; le programme Interreg et le développement d'initiatives locales pour la dynamisation d'un territoire transfrontalier.

¹⁴⁰ Un « dispositif » est « (...) un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments » (Agamben, 2014, p. 8).

¹⁴¹ Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche.

¹⁴² Pierrette, la chargée de mission égalité fille-garçon pour le rectorat de l'académie de Besançon et Corinne, la directrice de la Délégation régionale aux droits des femmes de Franche-Comté.

À l'issue de ce chapitre 1, la question suivante se pose : dans quelle mesure ce qu'attendent les acteurs de ce laboratoire, va-t-il se produire à travers les différents volets et livrables ? Concrètement, comment s'est déroulée la phase de réalisation du projet Interreg dans le chapitre 2 de cette thèse.

Chapitre 2 : Constituer un collectif d'experts sur les questions d'égalité de genre

Résumé du chapitre

Après avoir appréhendé la phase de montage et l'acceptation du financement par le programme européen Interreg (chapitre 1), il s'agit à présent d'aborder la phase de réalisation du projet. Au vu de l'objectif de construction d'une expertise franco-suisse sur l'égalité de genre, Sabine envisage la réalisation du « Laboratoire de l'égalité » à travers la constitution d'un collectif d'experts¹⁴³ aux compétences diverses (recherche, ressources humaines, pédagogie innovante, enseignement de l'égalité de genre, orientation des étudiants, vulgarisation scientifique, construction de contenu de formation...). Aux côtés des porteuses de projet, ce collectif doit être force de proposition pour construire des outils afin de répondre aux situations problématiques rencontrées par les personnels et les étudiants de l'Université de Franche-Comté.

Ce chapitre 2 est marqué par la constitution d'une entité informelle sur le projet : le « groupe-projet ». Il est créé pour discuter de l'avancement des outils. Ce groupe est formé de :

- Sabine, chargée de mission égalité professionnelle pour l'université, elle a construit le projet qui a permis d'obtenir les financements dans le cadre du programme Interreg ;*
- Delphine, maître de conférences en Génie civil à l'IUT Belfort-Montbéliard, elle aide Sabine au montage et à l'écriture du projet ;*
- Réjane, ingénieure d'études au sein de l'université, elle est recrutée en tant que cheffe de projet sur le plan administratif et coordinatrice des acteurs ;*
- Enfin, je fais partie de ce groupe dans la mesure où ayant un financement pour réaliser une recherche-action-formation sur le projet, je suis un membre de l'équipe.*

Quatre Actes composent ce chapitre 2. Chacun d'eux raconte une péripétie dans l'élaboration d'un collectif d'experts sur les questions d'égalité de genre afin de réaliser les outils du projet.

¹⁴³ Il s'agit du terme employé dans la thèse pour décrire la volonté de construire un collectif de chercheurs autour des questions de genre. D'un point de vue théorique, cette notion de « collectif de recherche » est développée dans l'ouvrage *Agir dans un monde incertain* et désigne « l'ensemble des éléments qui participent de la fabrication des savoirs, inclut évidemment les humaines, chercheurs et techniciens, qui, à travers des débats et des discussions souvent acharnés, montent les manips et en interprètent les résultats, mais également, et l'on n'insistera jamais assez sur ce point, tous les non-humains (instruments, etc.) [...] ». (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 95).

Pour se faire, je vais « suivre » (Latour, 2006) le groupe-projet dans ses démarches pour « intéresser » et « enrôler » (Callon, 1986) deux types de personnels à l'université : les enseignants-chercheurs et les personnels de direction sensibles à l'égalité de genre. À travers leur engagement, le projet Interreg peut être pensé dans les termes d'un « dispositif¹⁴⁴ » ayant pour but d'amener d'autres enseignants et personnels à prendre en compte l'égalité de genre dans leurs différentes activités qu'elles soient au niveau de la recherche, de l'enseignement ou des missions liées l'orientation des étudiants.

¹⁴⁴ La notion de dispositif au sens de Michel Foucault : ici, il s'agit bien de créer des sujets enseignants sensibles à la question de l'égalité. Il n'y a pas d'injonction à faire le projet Interreg, cependant, les actrices du projet pensent que c'est en faisant, en expérimentant dans le projet que les enseignants vont par la suite adhérer et se sensibiliser à la question de l'égalité (Foucault, 2008).

Acte 3 : « Re-peupler » le projet Interreg

Préambule

Comme vu précédemment dans l'Acte 1, Sabine est allée à la rencontre de différents services de l'université, de diverses institutions de la région pour créer le projet Interreg. Ils s'engagent parce qu'ils montrent tous un « intérêt » à réaliser un travail sur l'égalité de genre. Ce premier inventaire permet de construire un projet mettant en avant les problématiques suivantes : Comment enseigner l'égalité de genre à l'Université ? Comment développer la mixité dans les filières et les métiers ? S'appuyant sur les acteurs ayant participé à cette « problématisation » (Callon, 1986), Sabine peut constituer des livrables, obtenir du temps de travail consacré à leur réalisation et former un comité de pilotage. Ainsi, elle a « peuplé » le projet lors de cette étape.

Dans cet Acte 3, il s'agit d'appréhender comment le groupe projet¹⁴⁵ peut « re-peupler¹⁴⁶ » le « Laboratoire de l'égalité », c'est-à-dire confirmer l'implication des acteurs « intéressés » lors de la phase de montage.

Au moyen de plusieurs réunions de travail durant l'été 2016, Sabine, Réjane, Delphine et moi-même réfléchissons à la manière d'« accrocher » le projet Interreg aux acteurs et aux dispositifs déjà existants de l'Université de Franche-Comté. Nous créons un tableau Excel qui amène sur des terrains dépassant le cadre institutionnel du programme Interreg.

Entre le moment où le projet est accepté par le programme Interreg et le premier comité de pilotage, le groupe-projet se réunit cinq fois en deux mois. Concrètement, le travail en réunion se déroule de la façon suivante, nous passons en revue chaque livrable¹⁴⁷ du projet Interreg. Sabine, Delphine et Réjane cherchent des personnes qu'elles pourraient recruter pour travailler avec elle. Pour ma part, je reste en retrait des discussions. Au fur et à mesure que nous travaillons, je me perds dans ce projet et j'ai du mal à comprendre les liens qui sont établis entre

¹⁴⁵ Pour éviter les redondances, je qualifie également le groupe projet dans les termes d'une équipe opérationnelle.

¹⁴⁶ En référence à la notion de « peupler » de Bruno Latour développé dans *Aramis ou l'amour des techniques* (Latour, 1992).

¹⁴⁷ Le projet interrégional Laboratoire de l'égalité est décomposé en 26 livrables répartis en 3 volets.

les acteurs et les livrables. Alors au bout de quelques semaines, je décide de faire un tableau Excel comprenant les cases suivantes :

Volet	Thématiques PILE / Objectifs	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université
-------	------------------------------	----------------------------	------------------------------

Ce tableau me permet de synthétiser le projet afin de pouvoir analyser le travail des acteurs sur chaque volet, thématique et livrable. Grâce aux enregistrements des réunions, je remplis les cases du tableau pour chaque case présente. Ainsi, au départ de la conception du tableau, il n'y a pas d'objectif autre que de m'aider en tant que chercheuse. Sauf qu'un jour, lors d'une réunion, je montre mon tableau à l'une des actrices du projet parce qu'elle cherchait un élément précis discuté précédemment. Trouvant le tableau bien construit, Sabine, Delphine et Réjane décident de s'en emparer comme outil de travail. Elles le modifient et l'adaptent à leurs réflexions pour arriver au tableau suivant :

Volets	Thématiques PILE / Objectifs	Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes / services concernés
--------	------------------------------	--------------	----------------------------	------------------------------	-------------------	--------------------------------

Ce tableau est composé de six cases qui font apparaitre les éléments suivants :

1. **Volets** : Le numéro du volet, trois volets sont développés dans le projet ;
2. **Thématiques PILE / Objectifs** : Le public ciblé par le type d'outil à développer ;
3. **Responsables** : l'université qui porte la réalisation du livrable ;
4. **Livrables imposés par PILE** : le rendu final à donner à Interreg ;
5. **Transposition à l'université** : la manière dont le livrable sera intégré à l'université ;
6. **Groupe de travail** : les personnes qui vont coordonner le livrable ;
7. **Personnes et services concernés** : les personnes et les services à associer pour faire le livrable.

Ainsi, pour chaque « livrable » (4), il y a une université « responsable » (3) soit l'Université de Genève (UNIGE) soit l'Université de Franche-Comté (UFC). Les actions menées à Genève « seront transposables chez nous (UFC) et puis dans l'autre sens c'est valable aussi¹⁴⁸ ». Sabine ajoute : « Par ailleurs, il faut savoir que nous, on a fait beaucoup d'autres choses qui en réalité ne sont pas dans le projet. Mais qu'on mettra toujours en résonance par rapport à ce projet

¹⁴⁸ Extrait de réunion, 19 septembre 2016, Sabine.

bien évidemment. Parce qu'on ne va pas abandonner tous les projets que nous avons auparavant. Donc, il y aura toujours l'étage PILE et l'étage plus général¹⁴⁹ ». Ce qu'explique Sabine, c'est la case « Transposition à l'UFC » (5). En effet, Sabine voit dans chaque livrable du projet Interreg la possibilité de le transformer pour que cela serve à l'Université d'une autre manière. Le « groupe de travail » (7) désigne les personnes qui vont piloter un livrable ou un ensemble de livrables. Cette case indique les personnes de l'Université qui souhaitent se positionner pour aider à la réalisation des livrables lors de la première réunion du comité de pilotage le 19 septembre 2016. Dans cette case, il y a un enjeu de remplissage avec des personnes expertes de la question du genre pour piloter l'action. Enfin, la dernière case les « services concernés » (7) est rempli par le groupe projet durant l'été 2016 pour mettre les services et les personnes qu'elles pensent nécessaires à la constitution des livrables.

Dans un premier temps, il s'agit de prêter attention aux cases « Transposition à l'université » et « Services et personnes concernés ». Le travail de l'équipe opérationnelle s'est concentré sur leur remplissage. Cette première étape de construction peut être qualifiée par le fait de trouver des moyens d'« accrocher » le projet Interreg à l'université. Dans ces deux cases, les actrices du projet vont lier des acteurs les uns aux autres. Dans les discussions, il s'agit de porter attention à trois objectifs à mettre à place pour Sabine : les référents égalité, le cours de projet personnel et professionnel et la réunion de rentrée des doctorants.

Dans un second temps, la case « Groupe de travail » va être traitée. Elle doit être remplie lors de la première réunion du comité de pilotage. L'objectif du groupe projet est d'inciter les personnes présentes à cette réunion à se positionner dans la case « groupe de travail ». Un certain nombre d'exemples de livrables vont être passés en revue afin de montrer les difficultés rencontrées dans cette opération.

Prenant appui sur l'enregistrement des réunions et sur le tableau construit durant celles-ci, il s'agit de saisir comment l'équipe opérationnelle attribue des rôles aux acteurs de l'Université de Franche-Comté et fait des liens entre eux grâce au tableau Excel. En effet, ce dernier donne à voir une logique de « remplissage » à travers ces différentes cases. Il est le témoin de la manière dont le groupe projet décompose le projet et le travail à réaliser. L'objectif étant de remplir de toutes les cases pour chaque livrable.

¹⁴⁹ Extrait de la réunion du 19 septembre 2016, Sabine.

1. « Transposer » les actions

1.1 Les référents égalité

Lorsque les réunions débutent, Sabine a déjà réfléchi à une structuration en interne pour accueillir le projet Interreg au sein de l'Université de Franche-Comté. Elle souhaite qu'un enseignant-chercheur s'engage dans la mission de « référent égalité » dans chacune des composantes. Elle prend le temps de nous expliquer comment elle perçoit le travail des référents égalité vis-à-vis du projet Interreg :

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« Donc, la structuration, c'est pour chaque UFR (Unité de Formation et de Recherche), un référent. Ce référent, il est en relation avec PILE. Et à l'intérieur de l'UFR, le référent, il discute d'un certain nombre de choses. (...) quel va être son rôle ? Il va réfléchir à comment dans son UFR, les enseignants peuvent prendre en compte dans leurs enseignements, l'égalité ? Quelles sont les disciplines qui s'y prêtent le plus facilement et que l'on peut faire d'emblée. Lesquelles sont les plus difficiles ? Et à ce moment-là, on doit réfléchir ».

Le choix de l'enseignant-chercheur tient au fait que la problématique soulevée par Sabine concerne la manière dont les disciplines peuvent s'emparer de l'égalité et être présentes dans les contenus de cours. Dans cette perspective, elle souhaite se tourner vers des enseignants-chercheurs qui ont déjà œuvré dans le sens de la prise en compte de l'égalité de genre dans leur manière d'aborder leur discipline afin de bénéficier de leur expérience.

Afin d'inciter les composantes à nommer un référent, elle propose de faire un travail de terrain en allant à la rencontre des directeurs des Unités de Formation et de Recherche. Avec eux, il sera possible d'identifier les enseignants qui travaillent la dimension du genre dans leur recherche et dans leurs enseignements. Un premier contact avec la composante de l'UFR SLHS vient conforter la démarche de Sabine :

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« Le directeur de l'UFR SLHS m'a aiguillé sur plusieurs chercheurs qui travaillent là-dessus. J'ai toute une liste de chercheurs qui travaillent sur ces questions. Pas sous

l'angle de l'égalité, mais qui introduisent le genre dans leur recherche y compris sur la question de l'identité sexuelle et des queers ».

Ainsi, Sabine voit dans le « référent égalité » un moyen de développer au sein de chaque composante une réflexion sur la manière d'enseigner l'égalité auprès des étudiants. À cette première mission vient également s'ajouter celle de former et de sensibiliser la communauté universitaire à travers l'utilisation des outils de formation, de sensibilisation et de communication créés dans le cadre du « Laboratoire de l'égalité ».

[Extrait de la réunion du 26 aout 2016, Sabine]

« On a des enseignants qui sont capables de former les enseignants. Mais, il ne faut pas qu'ils le fassent sous l'angle de leur recherche/ (...) C'est-à-dire qu'ils le fassent sous l'angle de la formation et de la sensibilisation. Il faudrait trouver des enseignants sensibles à cette question-là et qui seraient d'accord pour faire des interventions en tant que référents. Et on va s'appuyer sur ce que fait l'UNIGE en matière de sensibilisation/ »

Cet extrait montre dans quelle mesure Sabine voit l'action des enseignants-chercheurs au sein du projet Interreg. Ils auraient pour mission d'utiliser les livrables du projet Interreg afin d'assurer les sensibilisations et les formations auprès de la communauté universitaire. Cette manière de percevoir le travail est illustrée dans le tableau de la façon suivante dans un l'un des livrables :

Volet	Thématiques PILE / Objectifs		Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université
Volet 1 Pour le top management	Sensibiliser le top management	Sensibilisation à l'égalité	Ateliers de 2h sur le temps du midi pour les enseignants	Le référent égalité par composante qui se charge d'animer avec Réjane ces ateliers
			o Les gens qui sont intéressés seront ensuite invités à une journée de formation plus approfondie en réfléchissant à l'intégration du genre dans leur enseignement	

Tableau 1 Issu de la réunion de travail du 5 juillet 2016

Ce tableau 1 montre comment, à partir de contenu d'un livrable réalisé par l'UNIGE, l'équipe opérationnelle se l'approprie en le détournant de sa cible initiale le top management c'est-à-dire du personnel encadrant de l'université, afin d'animer un atelier pour sensibiliser les enseignants-chercheurs. Ainsi, la case « Transposition à l'université » permet de planifier ce type de détournement des livrables. La transposition permet d'ancrer le projet Interreg au sein de l'Université de Franche-Comté, au moyen des référents égalité. Ces derniers deviennent des points d' « accroches » dans les composantes de l'université. Le travail réalisé dans le cadre du projet Interreg pourra être transposé au moyen des référents égalité afin d'être utilisé par les membres de la communauté universitaire. Si toutes les composantes de l'Université de Franche-Comté acceptent d'avoir un référent égalité, alors c'est toute l'université qui sera mobilisée pour développer les livrables. Une fois de plus, il s'agit de mettre en place la « grandeur » du projet tel que l'avait montré Sabine lors du projet (Acte 1). Ainsi, à travers la « transposition » du livrable, l'équipe opérationnelle ancre le projet dans les composantes de l'université.

1.2 Le cours de « Projet personnel et professionnel »

Au moment où le groupe projet imagine les transpositions des actions à l'université, les cours de Projet personnel et professionnel (PPP) doivent être généralisés sur toutes les filières de l'Université. Pour Sabine, cette généralisation est une opportunité d'instaurer une dimension de l'égalité de genre dans ces cours. Ainsi, tous les étudiants pourraient être sensibilisés par ce biais. Lors d'une réunion, elle explique pourquoi il est intéressant de partir de ce cours de PPP :

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« J'ai compris qu'en réalité les étudiants sur le plan professionnel, nous n'avons pas grand-chose à leur dire, sauf s'ils allaient être par exemple professionnels des ressources humaines. À ce moment-là, on peut leur dire qu'il y a des choses qui existent dans le domaine de l'égalité entre les femmes et les hommes et c'est important qu'ils le sachent dès maintenant. Mais pour tous les autres, la dimension de l'égalité, ils ne la comprennent pas. Et donc, ça n'est pas en quelques heures qu'on va revenir là-dessus. Par contre, il y a un seul point d'accroche qui les intéresse, c'est le personnel. Lorsqu'on leur dit « vous allez travailler dans pas longtemps, vous allez aussi peut être avoir des enfants, donc il faut que vous sachiez qu'aujourd'hui l'éducation qu'on leur donne, elle

conduit à un certain type de comportement et de conditionnement et qui fait qu'on exclut les filles de certains métiers et on exclut les garçons de certains métiers ».

Sabine remet en mémoire à Delphine une intervention sur la question de l'égalité réalisée auprès d'étudiants. Elles sont intervenues sur la question de l'égalité auprès d'étudiants, dont beaucoup d'étudiants internationaux. Elle retient de cette expérience que ce sont les choses relevant du « personnel », telles que décrites dans l'extrait précédent, qui intéressent les étudiants. Par conséquent, il lui semble pertinent de travailler sur ce cours abordant la dimension personnelle avec les étudiants.

Partant de ce constat, le groupe projet concentre ses efforts pour savoir comment lier les livrables à ce cours de « Projet personnel et professionnel ».

Prenons l'exemple de la réflexion sur le premier livrable intitulé « Sensibiliser le management à l'égalité » décrit comme suit dans le projet :

[Extrait du projet de mars 2016 – Description de l'outil proposé 1.1.1]

1.1 Action : Sensibiliser le management à l'égalité en vue d'impulser et d'inscrire le changement structurel au plus haut niveau d'un établissement d'enseignement supérieur. Toutes les recherches le confirment, l'égalité doit être comprise et portée par les hiérarchies.

1.1.1 Outil proposé : Ateliers de deux heures sur le modèle des 12-14 de l'égalité de l'UNIGE ; suivi d'un workshop (une journée à Genève et une journée à Besançon) ; diffusion de matériel de sensibilisation et d'information. Invitation d'une professeure spécialiste de la Gender awareness du Hunter College, New York, de la directrice de la LERU.

Livrables : Matériel de sensibilisation, soit toute la communication autour du projet (affiches, flyers, emails) ainsi qu'une vidéo anglais-français avec une intervention ciblée de la professeure. Diffusion d'un quiz en ligne « tester mon niveau d'égalité »

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève et Besançon

Collaborations : EPFL ; HES-SO ; ainsi que d'autres universités ou entreprises intéressées.

Pour sensibiliser le management à l'égalité, le document n°1 décrit l'outil à mettre en place - un atelier de 2 heures – et les attentes du livrable – le matériel utilisé pour faire la sensibilisation ». Les partenaires de l'Université de Genève doivent expérimenter cet outil pour

sensibiliser telles que les personnes en position d'encadrant comme les chefs de service. Partant de cette expérience, il s'agit d'appréhender la manière dont Sabine envisage d'utiliser le matériel de sensibilisation à l'Université de Franche-Comté.

[Extrait de la réunion du 26 août 2020, Réjane, chargée administrative du projet et coordinatrice des acteurs]

« On se base sur le modèle de l'UNIGE, eux ils font ce qu'ils veulent. Mais nous, on va utiliser leurs outils pour prouver à la Commission européenne qu'on a sensibilisé au niveau managérial sur cette thématique auprès de [Vice-président Ressource humaine] qui lui va diffuser au niveau administratif autour des responsables. À côté de ça, on va aussi utiliser les outils de l'UNIGE pour le projet personnel et professionnel afin de toucher les enseignants et les étudiants ».

En effet, ce qui intéresse l'équipe opérationnelle, ce n'est pas l'atelier en lui-même développé par l'université partenaire, mais plutôt la manière dont son contenu peut être utilisé et transposé dans des formations dispensées à l'Université de Franche-Comté. Elles ont pensé que ces ateliers pourraient être mobilisés pour sensibiliser les enseignants qui réalisent les sessions de cours du projet personnel et professionnel au sein de l'université à destination des étudiants.

Volet 1 Pour le top management				
Thématiques PILE / Objectifs		Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université
1.1 Sensibiliser le top management Sensibiliser les personnels dans les composantes de formation à l'égalité	1.1.1 Ateliers de deux heures Une journée de sensibilisation avec une spécialiste = une journée de formation (CF : 3.1.1) 12h-14h de l'égalité UNIGE	UNIGE	Matériel de sensibilisation (communication : flyers, affiches, emails) ; vidéo d'une professeure + Quiz	Dans le cadre de Formation permanente/formation directeurs/trices 1. Créer le contenu des ateliers avec outils UNIGE 2. Monter une formation : expérimentée à l'IUT BM 3. Créer la journée de formation avec un/une spécialiste (Nicole Abaléa ; CPED; formateur/ice UNIGE) CF : 3.1.1. Transposition Hors PILE Formation des personnels qui interviennent dans les cours de PPP : - Enseignants IUT – BM - Personnel du service OSE

Tableau 2 Remplissage des cases au 19 septembre 2016

Dans la case « Transposition Hors PILE¹⁵⁰ » de ce tableau n°2, l'équipe opérationnelle propose de transposer le contenu du livrable 1.1.1 pour former les personnels enseignants-chercheur et personnels du service OSE qui interviennent dans le cours de PPP. Il s'agit donc d'un nouvel ancrage qui n'avait pas été pensé au moment du montage du projet.

1.3 La réunion de rentrée des doctorants

Un dernier exemple permet de prendre d'autant plus la mesure de cette transposition des actions du projet Interreg pour un meilleur ancrage dans l'université. Il s'agit du livrable Workshop « Mode d'emploi pour l'entrée dans le monde de l'entreprise » décrit comme suit dans le projet Interreg :

¹⁵⁰ Projet Interrégional Laboratoire de l'Égalité

[Extrait du projet de mars 2016 – Description de l’outil 2.3.3]

<p>2.3 Action : améliorer l’intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail</p> <p>2.3.3 Outil proposé : Workshop « Mode d’emploi pour la carrière académique » lors de la Journée de la relève organisée à l’UNIGE pour les doctorant-e-s</p> <p><u>Livrables :</u> programme, flyers</p> <p><u>Partenaire responsable :</u> UNIGE</p> <p><u>Localisation :</u> Genève</p> <p><u>Collaborations :</u> Service recherche, UFC</p>
--

Le dialogue et le tableau n°3 ci-dessous permettent de voir comment l’équipe opérationnelle imagine dès le début de la phase de réalisation du projet des manières d’utiliser les livrables différemment de ce qui était prévu :

[Dialogue extrait de la réunion du 21 juillet 2016 en réaction à la lecture du livrable 3.9]

Delphine - Ces workshops pourraient être ensuite transférés à l’UFC, donc super. Mais là nous, on peut s’associer de notre côté à l’Université Technologique-Belfort Montbéliard (UT-BM) qui a l’habitude de faire ça.

Sabine - Voir avec l’UT-BM comment on peut faire quelque chose à l’échelle de la COMUE sur les sites francs-comtois. C’est génial, on a sorti une action COMUE ! (Rire)

Volet 2 Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers				
Thématique PILE	Objectifs PILE	Responsable	Livrables imposés par PILE	Transposition à l’université
2.3 Améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail	2.3.3 Workshop "Mode d'emploi pour la carrière académique"	UNIGE	Programme et flyers	Intervention auprès des doctorant-e-s de la COMUE + UT BM

Tableau 3 Remplissage du tableau au 21 juillet 2016

Dans le tableau n°3, les actrices remplissent la case « Transposition à l’université » en proposant d’ancrer le livrable dans un dispositif déjà existant à l’université : la journée de rentrée des doctorants. Le groupe projet trouve pertinent de reprendre le programme créé par l’UNIGE intitulé « Mode d’emploi pour la carrière académique » pour faire une action de sensibilisation à l’égalité auprès des doctorants de la COMUE et de l’Université de technologie de Belfort-Montbéliard. La transposition permet d’ancrer le projet Interreg au sein de l’Université de Franche-Comté par l’intermédiaire de cette journée de sensibilisation.

Pour conclure, cette première partie de cet Acte 3, le dépassement du cadre institutionnel et administratif du projet Interreg est vu comme une réussite. Prenant le dernier exemple, Sabine semble satisfaite en disant qu'elles ont « *sorti une action COMUE¹⁵¹* » à partir d'un livrable dont les partenaires « suisses » sont les concepteurs. Ainsi, pour ancrer le projet Interreg dans l'Université de Franche-Comté, certains détours sont envisagés par l'équipe opérationnelle. Les livrables vont étendre la cible première pour aller sur d'autres missions de sensibilisation des publics enseignants et des publics étudiants. Ainsi, le groupe projet avance dans la constitution du collectif d'experts grâce à la construction de « transpositions » de livrables, non prévues au moment du montage du projet.

La seconde partie de cet Acte 3 est celle de la confrontation du tableau aux membres du comité de pilotage du projet Interreg. Ainsi, le remplissage de tableau n'est plus du seul ressort des membres du groupe-projet. L'objectif est de remplir la case « groupe de travail ».

2. Créer des groupes de travail

Lorsque nous débutons les réunions en « groupe projet » en juillet 2016, je pose la question suivante à Sabine : « *Le but à la rentrée c'est quoi ? De faire une grande réunion avec toutes les personnes qui vont être concernées ?* » Elle me répond : « *La première réunion du comité de pilotage, ça sert à se mettre tous d'accord sur le fait qu'on va tous travailler ensemble. Et remettre en mémoire, les uns et les autres le contenu du projet¹⁵²* ». En effet, entre le moment où Sabine prospecte auprès des acteurs et celui où se déroule le premier comité de pilotage, 18 mois se sont écoulés.

Réjane explique le rôle du tableau aux personnes présentes à la réunion du 19 septembre 2016 :

[Extrait de la réunion du 19 septembre 2016, Réjane]

« *[Ce tableau] c'est notre base de travail. Donc, je vous l'ai transmis, de façon à ce qu'on puisse le remplir et l'enrichir. Vous voyez il y a une petite case « groupe de travail », il*

¹⁵¹ Depuis le 1^{er} avril 2015, l'université de Franche-Comté fait partie de l'Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC) qui est une Communauté d'universités et d'établissements (COMUE), elle regroupe sept établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

¹⁵² Extrait de la réunion du 5 juillet 2016.

s'agit d'identifier les personnes qui pourraient travailler sur les thématiques et ensuite les services concernés. L'idée c'est qu'on reparte et que le tableau soit bien rempli ¹⁵³».

Ici, ce sont les liens entre les acteurs qui m'intéressent dans les cases « groupe de travail » et « personnes et services concernés ». Les groupes de travail vont devoir coordonner le travail sur le livrable et les « personnes et services concernés » doivent mettre à profit leur compétence pour réaliser le livrable.

2.1 Le dispositif de formation de formateurs

Autour de l'outil proposé « dispositif expérimental de formation de formateurs », les discussions des membres du groupe projet permettent de réunir plusieurs acteurs. L'objectif est de former les enseignants ayant pour mission d'animer les cours de Projet professionnel et personnel (PPP).

[Extrait du projet de mars 2016 – Description de l'outil propose 3.2.3]

3.2 Action : Sensibiliser les enseignant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre

3.2.3 Outil proposé : Dispositif expérimental de formation de formateurs et formatrices aux stéréotypes de genre et à l'égalité professionnelle mis en place pour des enseignant-e-s de l'IUT BM. La formation de ces enseignant-e-s permettra d'intégrer ces deux dimensions dans le cadre des ateliers « Projet personnel et professionnel » réservés aux étudiant-e-s. Ce dispositif sera déployé ensuite et concernera une cinquantaine d'enseignant-e-s par an sur trois ans ;

Livrables : toute la communication autour de la formation (affiches, flyers, emails), une formation de formateur « ateliers projets professionnels », programme et synthèse.

Partenaire responsable : UFC

Localisation : Besançon

[Dialogue extrait de la réunion du 26 aout 2016 en réaction à la lecture du livrable 3.2.3]

Delphine - Parce que les enseignants qui viendraient se former, ils pourraient aussi après sensibiliser leurs étudiants. Et je pense que ça pourrait plus intéresser les enseignants et se dire « bon je suis sensibilisé et je me forme, mais après/

Réjane - Je transmets aux étudiants.

Delphine – C'est ça !

¹⁵³ Extrait de réunion, 19 septembre 2016.

Sabine - Il faut former les responsables. C'est la fameuse formation de formateurs. Il faut faire une formation de formateurs. Ça, il faut le mettre dans formation du personnel, c'est formation des formateurs de PPP.

Delphine - Ca marche bien.

Sabine - Il y en a combien chez vous des enseignants qui réalisent les PPP ?

Delphine - Il y en a au moins 10.

Sabine - On pourrait déjà faire une formation pour les 10 personnes, à titre expérimental à l'IUT BM. Et ensuite la répéter pour l'université/

En outre, Sabine veut aller plus loin que la formation de formateurs et revoir la mallette pédagogique du cours PPP. Cette mallette est conçue par le service Orientation, Stage, Emploi (OSE) de l'Université de Franche-Comté. Elle a pour but de guider l'enseignant dans l'animation de ce cours. Elle est constituée d'exercices tout prêts à faire faire aux étudiants et de conseils pour les aider dans leur orientation. Pour intégrer davantage la dimension de l'égalité de genre dans ces cours de développement du projet personnel et professionnel, l'équipe opérationnelle en vient à la conclusion suivante : il faut travailler sur le contenu de cette mallette pédagogique. Par conséquent, le service Orientation doit être associé à la réflexion menée dans le cadre du livrable sur le dispositif de formation de formateurs. En faisant travailler le service sur l'intégration de l'égalité dans la mallette, cela va permettre de sensibiliser également le service OSE à cette question.

En définitive, l'objectif est que tous les acteurs de l'orientation soient touchés grâce au travail mené sur la création d'une formation de formateurs. Partant de cette hypothèse de travail, Sabine imagine que le service OSE pourra poursuivre un travail sur l'égalité de genre, au-delà du projet Interreg dans d'autres missions au niveau de l'orientation, telles que l'information sur les filières universitaires auprès des lycées ou le soutien scolaire pour des publics étudiants en échec. L'objectif du projet Interreg est de leur permettre d'avoir des outils pour intégrer la dimension de l'égalité dans leurs différentes missions auprès de ces publics.

[Dialogue extrait de la réunion du comité de pilotage, 19 septembre 2016]

Réjane - À un moment donné, on avait parlé de la transposition hors PILE. Le test de la mallette sera fait par Delphine. Et nous, on avait mis dans services concernés : OSE.

Directrice du service OSE - Oui en effet, il était question que l'on travaille en parallèle avec Delphine par rapport à la mallette des PPP.

Delphine - Oui la mallette, elle va surtout apparaître dans le point 2). Pour sensibiliser au niveau des filières.

(...)

Réjane - Donc là le groupe de travail ?

Sabine - Il y a la directrice du service OSE.

Réjane - Tu penses à certaines personnes qui pourraient travailler avec toi ?

La directrice du service OSE - Oui dans le service, en effet, puisque ça sera dans le Nord Franche-Comté dans un premier temps. J'ai une collaboratrice là-bas et puis tu me mets avec.

Corinne - Il y a aussi la déléguée des droits des femmes et à l'égalité de Belfort. Comme elle travaille déjà pas mal avec...

Réjane - Avec la directrice du service OSE ?

Corinne - Oui.

Sabine - Il y a aussi la CPED qui travaille à ce niveau d'un point de vue national, et Lyon 1 aussi ils ont travaillé là-dessus.

Dans cet extrait, la directrice du service OSE accepte de participer au travail à mener sur la mallette pédagogique liée au cours de PPP. De plus, Sabine souhaite associer L'Association pour l'emploi des cadres (APEC), le chargé de mission égalité de l'Université de Lyon 1, afin de bénéficier de leur expérience pour créer la « formation de formateurs ».

Volet 3 Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle						
Thématiques PILE	Objectifs	Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
3.2 Sensibiliser enseignant-e-s à l'égalité prof. Et aux stéréotypes de genre	3.2.3 Dispositif expérimental de formation de formateurs et formatrices aux stéréotypes de genre et à l'égalité professionnelle mis en place pour les enseignant-e-s de l'IUT-BM. Dimension intégrée au cours de PPP	UFC	Toute la communication autour du projet ; une formation de formateurs PPP, programme et synthèse	1. Veille documentaire sur la thématique 2. Retour d'expérience (collègues CPED) 3. Échanges en réunion pour créer les formations 4. Matérialisation de programmes 5. Expérimentation IUT-BM et par OSE	Directrice du service OSE APEC	IUT BM ; OSE ; APEC ; Lyon 1

Tableau 4 Remplissage du tableau au 19 septembre 2016

Le Tableau n°4 montre comment l'équipe opérationnelle agence les différents actants pour réaliser la formation de formateurs qu'il est prévu de réaliser. La case « groupe de travail » est remplie. La directrice du service Orientation accepte de faire partie du « groupe de travail » sur l'élaboration de cette formation de formateurs.

2.2 La formation à l'égalité auprès des enseignants stagiaires

L'ESPE est la seule composante de l'Université à avoir une formation à l'égalité de genre sous forme d'un module de 6 heures, obligatoire et suivi par l'ensemble des étudiants. Sabine pense qu'il est opportun de partir de cet existant pour débiter une réflexion et un travail sur la manière d'enseigner l'égalité de genre.

[Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine]

« Il va falloir rencontrer assez rapidement l'ESPE. Cela va être central. L'ESPE est important parce que c'est à la fois le lieu dans lequel on a des étudiants qu'on doit réellement former puisqu'ils vont être eux-mêmes en position d'éducation. En plus, c'est le centre névralgique de la problématique d'Inès. Et par ailleurs, c'est le lien avec le

secondaire. Or, le lien avec le secondaire, c'est aussi le lien avec la DRDFE. Parce qu'on a une convention qui nous lie. Donc, ce truc-là est vraiment important, et il faut vraiment le réussir. Et c'est probablement le plus compliqué à réussir. »

Dans cet extrait, Sabine cite une multiplicité d'acteurs – les enseignants, les enseignants stagiaires, la chargée de mission académique égalité fille-garçon du Rectorat, la DRDFE, ma recherche doctorale. Cependant, un acteur manque pour que tout se déroule comme l'avait prévu Sabine : les enseignants-chercheurs.

Lors de ces réunions de l'été 2016, l'ESPE revient de nombreuses fois dans les échanges entre les membres du groupe projet. D'après Sabine, il faut constituer un collectif d'experts avec des enseignants-chercheurs de l'ESPE. *« Il faut travailler avec ceux qui travaillent la dimension de l'égalité. Nous, on¹⁵⁴ a une certaine perception des choses. Pour l'instant, on est très à l'écart de ce qui a été fait dans le cadre de l'ESPE¹⁵⁵ »*. En effet, en 2014, lors du travail de montage du projet Interreg, Sabine a rencontré des acteurs de la formation de cet établissement. Elle se rend compte d'une chose en discutant avec la chargée de mission académique égalité fille-garçon du rectorat : ce sont les acteurs du Rectorat qui forment à l'égalité de genre dans un module de 6 heures par an. Pour expliquer cela, Sabine revient sur la construction des ESPE, anciennement, Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM). Ces derniers étaient dehors de la formation universitaire. Les ESPE ont conservé un héritage institutionnel de cette période. Cela engendre donc une répartition des enseignants et des enseignants-chercheurs au sein de la formation des enseignants stagiaires.

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« Nous, le problème c'est qu'on a des enseignants-chercheurs qui ne sont pas seuls compétents pour former des enseignants du secondaire dans la mesure où la formation des enseignants du secondaire est née ailleurs. Donc, il faut qu'on prenne la dimension pratique qui, elle, est apportée par les enseignants du secondaire et la nouvelle dimension qui s'ajoute à ça, qui est celle de la recherche et que l'on souhaite apporter avec le travail dans le projet Interreg. »

¹⁵⁴ Le « on » de cette dernière phrase désigne l'Université de Franche-Comté.

¹⁵⁵ Extrait de réunion, 21 juillet 2016.

À l'issue de ces discussions, Réjane rétorque à Sabine qu'elles sont en face d' « *acteurs qui ne sont pas simples*¹⁵⁶ ». Que veut dire cette qualification de « pas simples » concernant la relation qui lie les différentes entités évoquées par Sabine dans le passage précédent. L'équipe opérationnelle commence à mesurer la complexité des actions que ces différents acteurs peuvent avoir sur leur environnement auprès d'autres acteurs. Elles sont en train de prendre en considération les acteurs en fonction de leurs liens avec d'autres et non en termes de substance. En effet, au-delà, de leur entité propre, ce sont les liens qui leur donnent une importance. Par conséquent, l'ESPE possède deux atouts : premièrement, une formation à l'égalité de genre et deuxièmement, des enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation ayant une connaissance sur les différentes manières d'enseigner. Or, au moment de leur discussion, il n'y a pas de mise en relation de ces deux atouts. Ils ne représentent rien s'ils ne sont pas mis en lien. Tout l'enjeu de l'un des livrables du projet Interreg est justement de créer un « groupe de travail » sur le genre composé entre autres d'enseignants-chercheurs de l'ESPE. Ce groupe a comme objectif de réfléchir à la formation dispensée auprès des enseignants stagiaires de l'ESPE. De cette façon, les enseignants-chercheurs vont sur le terrain de la formation à l'égalité de genre qui est pour l'instant gérée par la chargée de mission académique égalité fille-garçon du Rectorat.

Ce contexte au sein de l'ESPE engendre un « terrain » sur lequel l'équipe opérationnelle peut rencontrer des obstacles institutionnels. Cela implique d'ajuster le projet aux différents partenaires potentiels.

Au-delà des enseignants-chercheurs de l'ESPE, Sabine pense à une enseignante dans un Laboratoire de recherche spécialiste de l'histoire antique. En effet, cette dernière effectue un travail de mise en lien des connaissances universitaires en histoire sous une dimension genre avec des collégiens et des lycéens. Cela s'appelle le projet (In)égalité. Il s'agit d'une « *collaboration innovante entre le secondaire et l'Université*¹⁵⁷ ». Dans ce cadre, son laboratoire de recherche a accueilli « *les fameux collégiens et lycéens et a organisé un atelier sur l'Antiquité afin de montrer comment a été pris en compte dans l'Antiquité la question homme-femme, femme-homme*¹⁵⁸ ». Ainsi, forte de son expérience, elle peut permettre à d'autres enseignants chercheurs de développer ce type d'action envers les scolaires :

¹⁵⁶ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Réjane.

¹⁵⁷ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

¹⁵⁸ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« C'est-à-dire de voir comment on peut intégrer la dimension de l'égalité dans les enseignements et pour cela de travailler avec les enseignants du secondaire. Les enseignants du secondaire, ils font un travail avec le lycée et ensuite ils rencontrent une équipe de recherche à l'université qui elle interroge la recherche d'une certaine façon et interroge leur recherche au regard de cette dimension-là de l'égalité, comment ils la prennent en compte eux. Est-ce que c'est intéressant de la faire ou pas intéressant ? Et ensuite, animer un atelier sur les éléments qu'il est important de donner sur telle discipline par exemple en histoire en matière d'égalité. Donc, c'est cela qu'apporte un atelier sur l'égalité, tel que l'a développé cette chercheuse en Histoire antique ».

Cette historienne semble être le profil idéal d'enseignant-chercheur recherché par le groupe projet pour constituer un collectif d'experts. D'une part, elle travaille la question de genre dans une dimension recherche et d'autre part, elle élabore un atelier dans le but de sensibiliser les scolaires. Ainsi Sabine parle en ces termes de l'implication éventuelle de cette chercheuse : *« Donc, cette historienne du Laboratoire peut être aussi, dans le cadre de l'enseignement de l'ESPE, faire partie des fameux groupes de travail sur le projet PILE pour prendre tout ça en charge.¹⁵⁹ »* Cet extrait montre que Sabine souhaite apporter une nouvelle dimension « recherche » à la formation à l'égalité de genre dispensée à l'ESPE. Pour autant, elle est consciente qu'une concertation avec l'ensemble des acteurs doit être menée pour avancer sur ce sujet. Le travail sur les livrables du projet Interreg semble être une opportunité pour mettre tout le monde autour de la table.

[Extrait de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016, Sabine]

« Il faut que vous sachiez que ce type de formation est déjà réalisé à l'ESPE. Parce que c'est déjà pris en compte dans leur programme et que c'est donc Pierrette¹⁶⁰ qui a mis en œuvre cette formation actuellement du côté du rectorat en collaboration avec quelqu'un de l'ESPE qui elle est à la fois au rectorat et à l'Université. Corinne¹⁶¹ intervient au sein de cette formation ainsi qu'un certain nombre de personnes qui sont, soit du rectorat, comme les référents égalité, soit encore des personnes extérieures comme les personnes

¹⁵⁹ Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine.

¹⁶⁰ Chargée de mission académique égalité fille-garçon.

¹⁶¹ Directrice de la délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité.

des Centres d'Information et d'Orientation (CIO), soit encore des proviseurs qui sont très intéressés par ça et qui interviennent dans le cadre de l'ESPE ».

Volet 3 Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle						
Thématiques PILE	Objectifs	Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
3.2. Sensibiliser enseignant-e-s à l'égalité prof. Et aux stéréotypes de genre	3.2.2 Un dispositif de formation à destination des futur-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire dans le cadre de l'ESPE. Une pédagogie originale est à concevoir, mettre en place et évaluer, le LaSA propose de faire reposer ce travail sur la constitution d'une "communauté d'enquêteurs" afin de suivre la mise en œuvre de ces dispositifs.	UFC - UNIGE	Rapport d'étude-action	1. Réflexion Ines, ESPE, Rectorat 2. Créer une communauté d'enquêteurs 3. Rapport d'étude-action	- Référent-e-s égalité - Responsable du service numérique et innovation de l'ESPE : scène pédagogique - Laboratoire d'histoire : enseignants-chercheurs - Une enseignante du secondaire : suivre la formation de Professeur des écoles	Rectorat ; ESPE ; Laboratoire de sociologie ; Ines

Tableau 5 Remplissage du tableau à l'issue de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016

À l'issue des discussions, toutes les cases du tableau n°5 sont remplies par les acteurs cités précédemment. Ils sont tous rangés dans diverses cases « Groupe de travail » et « Personnes et services concernés » pour que chacun puisse démarrer le travail sur la formation à mettre en œuvre.

Le dispositif de formation à destination des enseignants stagiaires semble être un point d'attache solide du projet Interreg au sein de l'université. En effet, il fait cohabiter un ensemble d'acteurs hétérogènes : des enseignants-chercheurs de l'ESPE, une enseignante-chercheuse en histoire, des enseignants également formateurs sur la formation, ma recherche doctorale. Cependant, Sabine ajoute un point concernant le « groupe de travail » :

[Extrait de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016, Sabine]

« C'est un travail qui est très riche et très intéressant. (...) J'ai lu dans un des rapports du ministère, le positionnement de la Franche-Comté dans toutes les actions qui sont mises en place, on est considérés comme étant de très loin, exemplaires. Donc, il va falloir qu'on maintienne notre exemplarité et que l'on continue à l'enrichir en l'articulant de façon pertinente. Et c'est l'objet d'un groupe de travail, notamment des gens de l'ESPE que l'on n'a pas actuellement. Avec le groupe qui travaille déjà sur le contenu de cette formation. Plus Inès qui arrive avec son éclairage de la recherche. Ça va être génial »

Cet extrait révèle une première défaillance dans le remplissage de la case « groupe de travail ». Il y a une apparente « attache » de l'ESPE. Si l'ESPE figure bien dans la case « Personnes et services concernés » cela est pour l'instant hypothétique. En effet, le discours de Sabine précise bien que l'inscription des enseignants-chercheurs de l'ESPE dans le projet Interreg n'est pas confirmée.

En remplissant les cases du tableau, l'équipe opérationnelle peut voir la manière dont des liens se créent entre les actants et évaluer leur capacité d'agir ensemble pour constituer un collectif d'experts dans le cadre du travail à mener sur le projet Interreg.

2.3 Des résistances au remplissage du tableau

Si les deux exemples de livrables précédents montrent des « accroches » possibles du projet Interreg au sein de l'université. Au fur et à mesure que les personnes présentes à la réunion de comité de pilotage avancent dans la lecture du tableau, elles expriment des résistances à réaliser les outils du projet.

Le volet 1 intitulé « Pour le top management » est traité au début de la réunion. Le remplissage du tableau se déroule sans encombre. À partir du volet 2 intitulé « Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers », des résistances s'expriment et amènent à ce que la case « groupe de travail » soit petit à petit vide. L'analyse du matériel révèle cinq résistances au remplissage.

Exemple 1 : Remettre en question l'efficacité d'un livrable pour sensibiliser :

[Extrait de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016, Corinne]

Après sur les vidéos, je m'interroge sincèrement sur l'utilité ou non de cet outil. Pour la simple et bonne raison qu'il existe déjà des vidéos. Il existe des supports depuis longtemps. À l'heure actuelle, je ne mesure pas leur efficacité en tant que telle sur le parcours des jeunes et en quoi ça impacte. Ce qui impacte par contre et qu'on a pu vérifier. C'est à chaque fois, quand on discute les uns avec les autres sur ce qui a été le déclic dans une orientation de façon récurrente, c'est une rencontre. Et tout le temps. Sur une orientation donnée, quand on creuse c'est tout le temps/ C'est « ah un moment donné j'ai rencontré soit dans mon entourage immédiat, soit sur un forum, soit sur une visite, etc. » C'est une rencontre qui a été le déclic sur le phénomène de l'orientation. Rarement, ils font état d'un forum, rarement ils font état d'une vidéo.

Volet 2 Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers						
Thématiques PILE	Objectifs	Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
2.2 Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers	2.2.1 Promouvoir les métiers scientifiques et techniques tant dans l'académie que dans l'entreprise auprès des jeunes filles avec le projet Élargis tes horizons	UNIGE	Toute la communication autour du projet ; mise en service du site Élargis tes horizons ; vidéo de la journée et mise en ligne de la vidéo	1. Identifier jeunes filles pour participer à l'évènement de l'UNIGE : Rectorat 2. Évènement à transposer à l'UFC	Pierrette, Corinne, Directeur CFA, Delphine	1. Rectorat ; DRDFE CFA ; IUT-BM ; S.A.C ; Enseignante chercheuse de FEMTO
	2.2.2 Concevoir des outils de communication, création de clips vidéo percutants pour divers publics (écoles, parents, entreprises et administration publique	UNIGE et UFC	Toute la communication autour du projet ; mise en service du site Élargis tes horizons ; vidéo de la journée et mise en ligne de la vidéo ; clip vidéo dépliant grand public	Grand public : JPO > Avoir des portraits et des visuels pour communiquer	Delphine ; Directrice SAC (déjà du matériel de prêt) ; Contacter les personnes qui sont dans Sciences en tous genres ; Corinne et Pierrette et Sandra (enseignante secondaire); Enseignante chercheuse en Histoire	Service communication ; OSE ; IUT BM; GIP-FTLV

Tableau 6 Remplissage à l'issue de la réunion du premier comité de pilotage du 19 septembre 2016

Le tableau n°6 montre que malgré les doutes émis par la directrice de la DRDFE, l'équipe opérationnelle l'ajoute tout de même dans le « groupe de travail ».

Exemple 2 : Solliciter les mêmes personnes pour intégrer les groupes de travail :

Lorsque Réjane propose à la directrice de la DRDFE de participer à son groupe de travail dans le but de trouver des « rôles modèles » pour l'exposition portée par l'UNIGE, elle lui rétorque : « *Oui, enfin je ne suis pas multipliable à l'infini* ». La chargée de mission égalité filles-garçons suggère de « *fédérer les énergies, parce que tout le monde ne pourra pas être sur cinq groupes de travail* ». Il faut « *rentabiliser le temps* ». Réjane tente d'apaiser et de rassurer l'ensemble des personnes présentes : « *on ne va pas faire des réunions à répétition. C'est, pour chaque thématique, placer des personnes de manière globale et après on va voir comment on peut mutualiser, mais c'est vraiment pour détailler, que ce soit très clair*¹⁶² ».

Cette résistance au remplissage du tableau sur les Volets 2 et 3 peut être liée au fait que les acteurs autour de la table s'inscrivent déjà dans le Volet 1. La charge de travail pèse sur les mêmes acteurs. Ils ne peuvent pas « *se multiplier à l'infini*¹⁶³ ».

Exemple 3 : Difficulté de remplissage : trouver des personnes extérieures :

Plus les acteurs avancent dans la lecture du projet et des livrables à faire, moins ils se positionnent sur les « groupes de travail ». La directrice de la communication intervient à l'issue du remplissage du tableau pour le volet 2. Elle précise qu'il s'agit d'un « *super*¹⁶⁴ » projet, mais qu'elle ne peut pas s'engager à hauteur des livrables et des objectifs présents dans le tableau. Pour réussir un projet européen comme celui-là, il faut, d'après elle, mobiliser des ressources externes à l'Université afin de travailler avec des moyens adaptés et être à la hauteur pour collaborer avec l'UNIGE. À ce moment-là, elle porte la parole des directeurs de services qui acquiescent à son discours.

¹⁶² Dans ce paragraphe, tous les extraits en italiques sont issus de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016.

¹⁶³ Terme employé par une des actrices.

¹⁶⁴ Terme employé par la directrice de la communication.

[Extrait de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016, Directrice du service communication]

« C'est-à-dire qu'on a des gens qui nous fassent des vidéos et que nous on rédige le cahier des charges ok, on le prévoit avec le directeur du SUN IP, on le prévoit avec la directrice du service OSE, mais derrière il faut qu'il y ait des moyens humains qui ne soient pas les nôtres parce que ça sera impossible d'atteindre ces objectifs de qualité ».

Cet extrait de la réunion montre que les directions des services - sur lesquels pensait s'appuyer Sabine lorsqu'elle a monté le projet - se dérobent face aux tâches qu'il y a à exécuter pour réaliser les livrables. Cette résistance au remplissage amène donc à ce dont les livrables suivants soient dépourvus de « groupe de travail » à l'issue de la réunion du comité de pilotage :

Volet 2 Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers						
Thématiques PILE /	Objectifs	Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
2.2 Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers	2.2.3 Campagne de communication grand public présentant les portraits et les parcours exemplaires de rôles modèles féminins	UNIGE	Exposition hors les murs, Toute la communication autour du projet ; conférence de lancement ; support vidéo pour internet ; catalogue de l'exposition	À transposer à l'UFC		Service communication UFC ; OSE ; GIP-FTLV ; DRDFE ; Rectorat ; IUT - BM
	2.2.4 Conception d'une exposition innovante et itinérante dans l'Arc jurassien sur la question du genre dans les domaines des Sciences et techniques à destination des publics scolaires et familiaux	UFC	Toute la communication autour du projet ; le programme de l'exposition itinérante			S.A.C (financement)
	2.2.5 Conception de 3 modules d'intervention à destination des publics scolaires, des jeunes chercheur-e-s et des animateurs des services chargés de la diffusion scientifique	UFC	Cahier des charges à destination des acteurs de l'orientation pour orientation différenciée ; programme des modules ; bilans			S.A.C (financement) ; OSE ; une enseignante chercheuse en Histoire

Tableau 7 Remplissage à l'issue de la réunion du premier comité de pilotage du 19 septembre 2016

Ce tableau n°7 montre bien que les acteurs présents à la réunion du comité de pilotage ne se souhaitent pas faire partie des « groupes de travail » du volet 2.

Exemple 4 : Ne pas remplir la case « groupe de travail » pour les actions « suisses »

À présent, il s’agit de s’intéresser au volet 3. Le dernier du projet, il a pour but de sensibiliser les enseignants à l’égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre. Un ensemble d’objectifs va être destiné à cette thématique.

Le premier objectif est le suivant : « 3.2.1 Former les enseignant-e-s du secondaire aux problématiques de genre grâce au deuxième colloque « Genre et école » à Genève ».

Volet 3 Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle						
Thématiques PILE	Objectifs	Université Responsable	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
3.2 Sensibiliser enseignant-e-s à l'égalité prof. Et aux stéréotypes de genre	3.2.1 Former les enseignant-e-s du secondaire aux problématiques de genre grâce au deuxième colloque Genre et école à Genève.	UNIGE	Toute la communication autour du projet ; Colloque, power-point des intervenant-e-s et les actes du colloque	Transposer ce qu'a fait l'UNIGE		Rectorat et DRDFE (responsables formation du secondaire) ; ESPE

Tableau 8 Remplissage du tableau à l'issue de la réunion du comité de pilotage, 19 septembre 2016

Le tableau n°8 indique que les acteurs présents à la réunion du comité de pilotage ne souhaitent pas se positionner sur le « groupe de travail ». A l’issue de la réunion du comité de pilotage, cette case reste vide. Sabine, la créatrice du projet, explique qu’il n’est pas impératif de penser à cette case :

[Dialogue issu de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016]

Sabine - En fait, pour toutes les actions qui sont UNIGE. On a étudié la possibilité de les faire chez nous sans aucun engagement. D'accord. Donc là à charge de chaque groupe de travail donc d'abord qui va voir côté de l'UNIGE, parce qu'il y aura forcément des temps pour aller voir ce qui se passe d'une part. Et puis ensuite, il faudra faire un état de ce qui se fait. Et de voir s'il est intéressant de transposer chez nous ou non. Je veux juste dire par là qu'en fait, pour chaque point de l'UNIGE, on n'est pas obligé de s'arrêter pour savoir comment on va faire pour transposer. Parce que là où on s'est engagé c'est là où il y a UFC.

Delphine - Donc pour ces points-là de l'UNIGE, il faut juste savoir qui ferait le déplacement/

Directrice de la communication - Pour pouvoir rapporter des choses.

Sabine - Sur ce point-là, je propose que ce soit le groupe projet, donc les personnes qui se voient régulièrement et qui réfléchissent et qui proposent ensuite aux autres, s'ils le souhaitent de venir.

Cet extrait vient compléter le tableau n°8 et montre une logique de remplissage du tableau différente en fonction de l'université « responsable » du livrable. En effet, comme l'explique Sabine pour toutes les actions dont le responsable est l'Université de Genève, « *il n'y a pas d'engagement auprès d'Interreg pour le réaliser en Franche-Comté¹⁶⁵* ». Elle précise qu'il n'est pas nécessaire de s'attarder sur les actions « UNIGE ». Globalement, la partie « groupe de travail » n'est pas remplie lorsqu'il s'agit des actions portées par l'UNIGE. Par conséquent, les actrices ne s'arrêtent pas sur le livrable et proposent aux personnes de voir le travail à effectuer dans un second temps.

Ce constat permet de se rendre compte que l'« accroche » avec la Suisse n'est pas décisive pour remplir le tableau. Finalement, le fait que ce soit un Interreg ne vient pas contraindre le « groupe-projet » dans la répartition des personnes dans les différentes cases du tableau. Cette première réunion donne des indications sur le devenir de la collaboration entre les acteurs de l'UFC et ceux de l'UNIGE concernant les livrables à rendre. En effet, le groupe-projet considère que chaque livrable du projet incombe à l'université dite « responsable » et qu'elle est libre de les réaliser à sa manière, sans en informer l'université partenaire.

¹⁶⁵ Extrait de la réunion du comité de pilotage, 19 septembre 2016, Sabine.

Exemple 5 : Difficulté de remplissage : manque des enseignants

Le livrable 1.2.2 concerne la réalisation d'une vidéo pour sensibiliser les membres de comité de sélection juste avant qu'ils réalisent un recrutement. Le groupe projet souhaite solliciter des enseignants-chercheurs de l'UFC et de l'UNIGE pour écrire le contenu de la sensibilisation. Par conséquent, ce livrable suppose un investissement de la part des enseignants-chercheurs. Sabine propose de cibler ceux « *qui, sur le plan de la recherche, travaillent sur cette thématique-là*¹⁶⁶ ». Concernant la conception de la vidéo de sensibilisation, l'équipe opérationnelle se tourne vers le directeur du SUN-IP¹⁶⁷. Dans le cadre du projet Interreg, un budget a été alloué pour l'achat de matériel audiovisuel. Pour la dernière partie, à savoir la diffusion auprès des comités de sélection, Réjane s'adresse au Vice-président des Ressources humaines. La diffusion n'est pas vue comme une « difficulté », cette vidéo répond à son attente concernant un support identique à diffuser. L'intérêt de la démarche est que chaque comité de sélection puisse être informé avec un support identique. Le vice-président RH souligne tout de même la « *complexité d'enseigner à des enseignants*¹⁶⁸ ».

¹⁶⁶ Réunion du 19 septembre 2016, Sabine.

¹⁶⁷ Service Universitaire du Numérique et de l'Innovation Pédagogique.

¹⁶⁸ Extrait issu de la réunion du 19 septembre 2016, Vice-président Ressource humaine.

Volet 1 Pour le top management						
Thématiques PILE	Objectifs	Responsables	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
1.2 Sensibiliser les comités de sélection et les jurys en charge du recrutement (...)	1.2.2 Vidéo avec enseignant-e-s UFC et UNIGE expliquant les biais de genre : diffusion des vidéos en début de séance des comités et commissions de sélection et membres de jurys...	UFC	Vidéo : formation des membres du jury	1. Trouver chercheur-e-s UFC et UNIGE pour création de vidéo 2. Créer la vidéo : Christophe 3. Diffusion auprès des jurys et comités de sélection Directrice de la communication et Sabine font l'appel à casting pour trouver les chercheur-e-s Pour le contenu de la vidéo : Travailler avec l'UNIGE et avec les experts sur la question (sociologues)	UNIGE ; Delphine, Laboratoire Sciences et Technologies, Laboratoire de Sociologie Réalisation : Directeur SUN-IP et son collègue, Directrice de la communication Diffusion : Vice-Président RH	UNIGE-UFC (Trouver enseignant-e-s chercheur-e-s) OSE ??? SUN-IP DRH-UFC GIP-FTLV Chef-fe-s de services

Tableau 9 Remplissage à l'issue de la réunion du premier comité de pilotage du 19 septembre 2016

Le tableau n°9 signifie que la case « groupe de travail » est remplie par de nombreux acteurs des laboratoires de Sciences et Technologies et de Sociologie. Pourtant, aucun de leur représentant n'est présent à la réunion pour corroborer leur recrutement dans le « groupe de travail ». Ainsi, il s'agit de se demander le crédit qu'il faut allouer à cette case.

Pour continuer sur la sensibilisation des étudiants, Sabine présente le livrable 3.2.4 qui concerne la « Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride en s'appuyant sur les expériences de MOOC/FLOT sur l'égalité ». L'équipe opérationnelle propose de reprendre une partie du contenu d'un MOOC créé par le ministère. Ce dernier doit être adapté au public de l'Université de Franche-Comté et doit s'inscrire dans le catalogue des formations à distance. Pour assurer sa conception et sa diffusion, Sabine sollicite le service SUN-IP et le service du CTU. Elle insiste sur la nécessité qu'il soit accessible partout et tout le temps pour toucher les étudiants internationaux. D'après elle, ils sont très intéressés par les questions d'égalité. Cette disponibilité au niveau international permet de capter un public plus large. Avant d'en arriver là, le directeur du SUN-IP interpelle le « groupe-projet » sur l'obligation de constituer une équipe d'enseignants au sein de l'UFC pour créer le contenu de ce MOOC :

[Extrait de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016, Directeur du SUN- IP]
« Alors moi j’entends bien, il y a des gens qui savent et il y a des gens qui pourraient. D’accord. Sauf que dans le projet il nous faut quelqu’un qui a envie d’abord et qui soit disponible pour le faire et c’est ça qu’il faut chercher en priorité. Parce que j’entends bien des gens qui savent et des gens qu’on voudrait inclure, il y en a ».

Le directeur du Sun-IP dit clairement à Sabine que s’il n’y a pas d’équipe pédagogique en amont, il n’y aura pas de MOOC du tout et le livrable ne se fera pas. Face à cette remarque, Sabine répond en proposant des personnes à contacter pour constituer une équipe d’enseignants. Elle suggère de solliciter des sociologues qui ont travaillé auparavant sur le contenu d’une Unité d’enseignement libre sur la question de l’égalité. Elle argumente son choix en disant que les sociologues ont déjà travaillé sur la thématique. Par conséquent, cela ne devrait pas leur demander un travail trop conséquent de création de contenu. Elle partagera cette liste d’enseignants avec le groupe de travail sur le MOOC. Suite à ces discussions, comment sont remplies les cases :

Volet 3 Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle						
Thématiques PILE	Objectifs	Université Responsable	Livrables imposés par PILE	Transposition à l'université	Groupe de travail	Personnes et services concernés
3.2 Sensibiliser enseignant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre	3.2.4 Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride en s'appuyant sur les expériences de MOOC/FLOT ... Sur l'égalité (Sillage).	UFC	UE libre "Egalite-Parité" accessible à tous les étudiants de l'UFC	1. Veille documentaire : Voir avec la CPED ce qui a été fait pour les étudiants 2. Retour d'expérience MOOC 3. Création groupe de travail pour finaliser l'action 4. Contenu fait par les sociologues ayant déjà réalisé le contenu de l'UE libre	CLA ; Sociologues	CTU ; SUN-IP ; ESPE ; Lyon 1 ; CPED (contenu)

Tableau 10 Remplissage du tableau à l’issue de la réunion du comité de pilotage, 19 septembre 2016

Le tableau n°10 révèle comment le groupe projet associé à l’objectif de construire un MOOC, des personnes qui n’ont pas encore été contactées pour participer à ce projet Interreg : le CLA, les enseignants-chercheurs qui ont fait l’UE Libre, l’ESPE, et l’Université de Lyon 1.

Il semble que la démarche de remplissage pour constituer des « groupes de travail » et les « personnes et services concernés » est plus complexe que ce qu'avait imaginé l'équipe opérationnelle. Soit, la case reste vide, soit les acteurs inscrits ne sont pas totalement d'accord ou même sont absents et donc ne peuvent pas donner leur aval sur leur inscription dans le livrable. Par conséquent, au fur et à mesure, le tableau perd de sa crédibilité. Le fait d'inscrire les personnes dans ces cases du tableau ne permet pas à l'équipe opérationnelle de confirmer une implication à la hauteur de ce que pensait Sabine lorsqu'elle a créé le projet.

*

Pour conclure cet Acte 3, l'équipe opérationnelle à travers ces deux manières d'inscrire les acteurs dans les cases : « Transposition des livrables à l'UFC » et à la constitution de « groupes de travail » engendre un processus de « re-peuplement » du projet. Cependant, plusieurs résistances viennent contrer le mode de remplissage du tableau initialement prévu. La réunion se termine avec un tableau à moitié rempli. Le groupe projet n'a pas réussi à placer des personnes dans la case « groupe de travail » pour tous les livrables.

Ces premières réunions de travail montrent la forme que va prendre le « Laboratoire de l'égalité » à partir de « transposition » et de « groupe de travail ».

Analyse

1. Le tableau : un objet « crochu »

Je prends appui sur la notion de « peuplement » (Latour, 1992) développée par Bruno Latour définie de la façon suivante : les acteurs « *peuplent le monde d'autres acteurs qu'ils dotent de qualités, auxquels ils donnent un passé, auxquels ils attribuent des motivations, des visions, des visées, des buts et des volontés et dont ils définissent la marge de manœuvre. C'est à cause de ce peuplement qu'on les appelle justement des acteurs. C'est ainsi que s'entre-définit, pour un acteur donné, la stratégie des autres* » (Latour, 1992, p.136). Dans cette perspective pragmatiste, Sabine, Réjane, Delphine re-peuplent le projet interrégional Laboratoire de l'égalité lors de ces réunions de travail. Le « re¹⁶⁹ » est très

¹⁶⁹ En effet, Sabine a déjà « peuplé » le projet une première fois lors de l'écriture du projet. L'action du « re-peuplement » désigne le travail de remplissage des colonnes du tableau.

important puisque le projet est déjà peuplé d'acteurs lors de la phase de montage. Et, lorsque l'équipe opérationnelle fait ce travail de passage en revue de l'ensemble des livrables du projet, elle re-qualifie les constituants qu'elle a intégrés au projet dans un premier temps, et ajoute de nouvelles entités.

Le re-peuplement s'exprime par la construction de ce tableau et de ses cases. L'équipe opérationnelle tente d'accrocher le projet Interreg à des acteurs et à des dispositifs de l'université. Le tableau doit déclencher une capacité d'agir chez les personnes présentes à la réunion du comité de pilotage. En outre, dans cette thèse, la notion d'« objet crochu » devient centrale pour définir ce que doit produire le tableau. Un « objet crochu » est une entité qui met à profit sa capacité de liens dans le but d'« accrocher » des acteurs à quelque chose et pour leur faire faire quelque chose. Ainsi, il permet à des actants de développer leur capacité d'agir envers d'autres acteurs, c'est-à-dire leur faculté d'être « médiateur » au sens de Bruno Latour. Dans notre cas, le tableau, s'il permet de multiplier les « médiateurs¹⁷⁰ » alors, il devient « crochu ».

À travers le tableau et ses différentes catégories, ce sont bien des liens que l'équipe opérationnelle cherche à mettre en évidence entre un livrable du projet Interreg et des « médiateurs ». Pour comprendre comment les liens se sont fait, j'ai analysé trois catégories : la « Transposition » des livrables au sein de l'Université de Franche-Comté, la constitution « Groupe de travail » et de la définition des « Personnes et des services concernés » pour chaque livrable.

Le re-peuplement s'opère à partir du tableau et s'observe par le remplissage du tableau lors de la réunion du comité de pilotage. L'enjeu pour l'équipe opérationnelle est de confirmer l'engagement des personnes qui s'étaient engagées lors de la phase de montage et de construction du projet (chapitre 1). Par conséquent, « re-peupler » signifie dans cet Acte remplir les cases du tableau.

¹⁷⁰ « Les médiateurs transforment, traduisent, distordent, et modifient le sens ou les éléments qu'ils sont censés transporter » (Latour, 2006, p. 58).

En opposition à cette notion de « médiateur », Bruno Latour parle d'« intermédiaire : « Un intermédiaire désigne, dans mon vocabulaire, ce qui véhicule du sens ou de la force sans transformation » (Latour, 2006, p. 58). La différence fait que leur capacité d'agir n'aura pas la même portée. La première notion permet à la traduction de s'opérer, le second limite l'action pour n'être qu'un objet de transfert d'information.

2. Que produit la « transposition » des actions ?

Comme vu précédemment dans cet Acte 3, le groupe projet crée un tableau où sont répertoriés : les objectifs du projet Interreg, les livrables, les responsables et la transposition à l'université. La recherche doctorale aborde les acteurs et le projet Interreg en train de se faire à partir de la notion de « script » développée par la sociologie des techniques. Ainsi, à travers ce tableau, c'est le « script » du projet qui est élaboré lors des réunions de travail. Le « script » est un outil d'analyse développé par Madeleine Akrich (Akrich, Callon et Latour, 2006). Le « script » peut être défini comme un mode d'emploi de l'objet à partir duquel le dispositif va se mettre en place. Ce script est l'aboutissement d'un travail de définition. C'est par la définition des caractéristiques de l'objet que les acteurs conceptualisent le « script ».

La construction et le remplissage du tableau par l'équipe opérationnelle met en évidence les caractéristiques du projet : les thématiques auxquelles il faut répondre, les objectifs à atteindre, les acteurs à mobiliser, les livrables, leurs rôles et leurs compétences, le matériel nécessaire à la réalisation des livrables et la place des « utilisateurs » de ce projet. Dans le cadre de cette recherche, je me suis plus particulièrement intéressée aux « utilisations » qui n'avaient pas été prévues au départ du projet afin d'ancrer le projet dans des dispositifs déjà existants au sein de l'Université de Franche-Comté.

Dans un premier temps, j'ai détaillé l'étape de réflexion sur la construction des référents égalité. Cette structure en interne, comme la décrit Sabine, lui permet d'imaginer une transposition des contenus des livrables au sein de l'Université de Franche-Comté. Pour affiner mon analyse, je m'appuie sur les travaux de Madeleine Akrich concernant l'innovation technique :

« En simplifiant à l'extrême notre propos, on pourrait dire que le problème essentiel de l'innovateur est d'arriver à proposer un script "réaliste", c'est-à-dire pour lequel l'écart entre l'environnement supposé, inscrit dans le dispositif, et l'environnement décrit par son déplacement ne soit pas rédhibitoire. Autrement dit, il faut qu'il se trouve des acteurs (humains ou non-humains) prêts à tenir les rôles, à assumer les compétences prévues par le dispositif. »
(Akrich, 1991 p.4).

À travers la construction de référents égalité, le groupe projet tente de créer un environnement propice à la réalisation des livrables du projet par les acteurs de l'Université de Franche-Comté. En effet, il est impératif de tester et d'expérimenter les outils de formation, de sensibilisation et de communication auprès des publics de la communauté universitaire. Dans cette perspective, les enseignants-chercheurs doivent incarner ce rôle de « référent égalité » prévu par l'équipe opérationnelle.

Pour saisir ce point, je prends l'exemple du livrable à destination du « Top management », c'est-à-dire des personnels de direction. Il va être transposé pour former les enseignants-chercheurs et les formateurs des cours de « Projet personnel et professionnel » à l'égalité professionnelle. Dans ce cas, prévoir l'utilisation des livrables du projet Interreg au sein de l'Université de Franche-Comté, c'est dépasser l'utilisation initiale établie dans le cadre strict du programme Interreg. L'objectif étant, également, d'enrichir ce qui est fait déjà à l'université en apportant une dimension « genre » à un cours de PPP qui ne traite pas de cette question.

La « transposition des actions » est un moyen de réduire l'écart entre l'environnement imposé par le cadre administratif Interreg et celui de l'utilisation imaginé par l'équipe opérationnelle.

Ce « script » du projet sera présenté aux personnes qui font partie du comité de pilotage. La question qui se pose à l'issue de la construction de ce « script », c'est de savoir si effectivement les acteurs de l'Université de Franche-Comté, les directeurs de services, les enseignants, les enseignants-chercheurs acceptent l'utilisation du projet qui leur ait proposé.

3. Le tableau : l'ingéniosité hétérogène du groupe projet

Dans un second temps, le groupe projet s'est attelé à remplir deux autres cases du tableau : celle du « Groupe de travail » et celle des « Personnes et services concernés ». L'équipe opérationnelle cherche à confirmer l'engagement que les personnels de direction, les enseignants-chercheurs et les membres du comité de pilotage avaient formulé lors de la phase de montage du projet.

Pour chaque livrable, l'équipe opérationnelle souhaite associer un « groupe de travail » et des « personnes et services » de l'université. Il s'agit de composer un ensemble d'actants aux profils et aux capacités hétérogènes afin de réaliser le projet. Par conséquent, le tableau doit être un « bon échangeur de buts¹⁷¹ » au sens de Latour (LATOUR, 1992 p.47). Or, les acteurs invoquent plusieurs contraintes qui freinent l'investissement que chacun est prêt à consentir pour faire avancer ce projet :

1. Une actrice remet en question les livrables comprenant des vidéos. Il s'agit d'un outil très mobilisé, mais dont l'efficacité sur les jeunes n'a pas été prouvée.
2. Certains acteurs disent manquer de temps pour s'investir à hauteur des exigences du projet. Ils disent ne pas pouvoir « se multiplier à l'infini ». La charge de travail semble trop importante.
3. D'autres acteurs proposent de passer par des prestataires extérieurs pour certaines missions parce qu'ils n'ont pas les compétences.
4. Les acteurs se désengagent des livrables de formation pour lesquels il n'y a pas encore d'enseignants positionnés pour faire le contenu pédagogique.
5. Le groupe projet ne trouve pas nécessaire de remplir la case « groupe de travail » pour les actions portées par l'Université de Genève.

Toutes ces raisons invoquées par les acteurs remettent en question la logique de remplissage du tableau.

L'équipe opérationnelle n'arrive pas à constituer de « groupe de travail » sur l'ensemble des livrables des volets 2 et 3. En définitive, le tableau n'a pas l'effet espéré sur les personnes réunies. Plutôt que de rassembler des acteurs hétérogènes, il semble les éloigner les uns des autres. Il y a une saturation qui peut être analysée comme étant une perte de l'« ingéniosité hétérogène¹⁷² » du tableau. En mobilisant les mêmes personnes, l'équipe opérationnelle perd l'hétérogénéité des acteurs qui

¹⁷¹ Les acteurs s'accordent autour d'un projet commun qui est un peu flou, mais qui permet d'être un bon « échangeur de buts », c'est-à-dire un endroit où les intérêts des uns et des autres peuvent cohabiter (Latour, 1992). Dans le cadre de notre travail doctoral, l'enjeu du « groupe projet » est de faire en sorte que le tableau puisse faire cohabiter des acteurs différents pour leur faire réaliser les livrables du projet Interreg.

¹⁷² La capacité des acteurs à traduire des intérêts pluriels dans un projet commun dépend de l'« ingéniosité hétérogène » (Latour, 1992). En ce sens, l'ingéniosité hétérogène peut être définie la manière de permettre la réunion de savoirs et de savoir-faire issus de groupes de personnes divers tout en les amenant à converger vers un projet commun. Ainsi, dans le cas exposé ici avec le tableau, le « groupe projet » doit faire preuve d'« ingéniosité hétérogène » pour faire du projet Interreg un bon « échangeur de buts » (Latour, 1992).

donne du poids et de la force au projet. Par la suite, ce blocage incite le groupe projet à faire appel à d'autres acteurs de l'Université de Franche-Comté.

À travers le tableau et ses cases, l'équipe opérationnelle impose une manière de faire aux acteurs présents à la réunion du comité de pilotage : s'inscrire dans la case « groupe de travail ». Comme le dit Serge Mboukou : « *Le stratège génère un monde, un ordonnancement avec une discipline et des règles à observer* » (Mboukou, 2015, p. 13). Les résistances montrées précédemment peuvent être analysées comme des « tactiques¹⁷³ » de la part des acteurs de l'université. Le fait que des acteurs entrent dans l'espace à la manière du détournement ou de la ruse, est également une bonne chose pour le « Laboratoire de l'égalité », en effet, ce peut-être à partir de ces tactiques de résistances que le stratège va pouvoir anticiper des futurs usages de ce dispositif sur l'égalité de genre et anticiper les difficultés pour recruter des personnes dans le collectif d'experts sur l'égalité de genre en devenir.

En conclusion, le tableau n'est pas rempli pour l'ensemble des livrables. Il n'a pas généré l'engagement espéré auprès des personnes présentes à cette réunion. Le re-peuplement n'est pas à la hauteur des espérances du groupe projet. Cependant, le non-remplissage du tableau n'est pas forcément à analyser comme un échec. En effet, il peut être envisagé comme un moyen pour l'équipe opérationnelle d'anticiper des résistances dans les étapes futures de la construction du « Laboratoire de l'égalité ». D'ailleurs, face aux résistances, l'équipe opérationnelle va réagir rapidement pour demander un rendez-vous auprès d'un acteur essentiel : l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (Acte 4 du chapitre 2).

¹⁷³ Une partie des tactiques de « résistances » peut être anticipé par le stratège est même faire partie de sa stratégie (Proulx, 1994).

Acte 4 : Recruter des enseignants-chercheurs à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation¹⁷⁴

Préambule

Lors de la réunion du comité de pilotage du 19 septembre 2016 (Acte 3), l'exercice du remplissage du tableau montre quelques résistances. Cette fois, la démarche d'« intéressement¹⁷⁵ » du groupe projet est différente. Sabine et Réjane demandent un rendez-vous à la direction de l'École supérieure du professorat et de l'éducation pour recruter des enseignants-chercheurs pressentis pour participer à la réalisation du projet.

Cet Acte 4 décrit le travail de définition du rôle de l'ESPE au sein du projet Interreg. Le groupe projet est rejoint par des actrices déjà « intéressées » au « Laboratoire de l'égalité » :

- Pierrette, chargée de mission académique Égalité fille-garçon pour le rectorat de Besançon, membre du comité de pilotage du projet ;*
- Corinne, directrice de la délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité pour la Franche-Comté, membre du comité de pilotage du projet ;*
- Agathe, enseignante-chercheuse en sociologie au sein de l'ESPE, en attente d'un rôle dans le projet.*

Leurs missions seront détaillées lorsqu'elles apparaîtront dans le développement.

Cet Acte 4 raconte la manière dont la réunion du 4 novembre 2016 peut être envisagée comme un dispositif d'« intéressement » pour « enrôler » des enseignants-chercheurs de l'ESPE.

¹⁷⁴ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devenue récemment Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé). J'ai choisi de garder la dénomination ESPE puisque c'est ainsi que la composante se prénommait durant la temporalité de cette thèse.

¹⁷⁵ En référence à la seconde étape de la traduction appelée l'« intéressement » (Callon, 1986). Pour rappel, l'« intéressement » c'est « l'ensemble des actions par lesquelles une entité (...) s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185).

1. L'ESPE et sa formation à l'égalité : éléments de contexte

Lors de l'Acte 1, la réflexion sur la formation à l'égalité de genre à l'ESPE est proposée dans le montage du projet Interreg suite à un croisement de plusieurs acteurs : les dispositions du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et la création en 2014 d'un module de formation à l'ESPE de Besançon sur l'égalité de genre dispensé auprès des enseignants stagiaires. Cette dernière est pilotée par la chargée de mission Égalité fille-garçon du rectorat, Pierrette avec l'aide de Corinne, directrice de la Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité (DRDFE) : les deux acceptent de figurer dans le comité de pilotage du projet Interreg. Elles adhèrent à l'idée de Sabine de déployer de nouveaux dispositifs de formation pour les enseignants stagiaires. Comme le dit Corinne lors d'une réunion le 15 septembre 2016, une ambiance de coopération se met en place : « *On travaille bien, université, rectorat. Je crois qu'on a une vision partagée des choses* ¹⁷⁶ ».

Ainsi, Sabine - en tant que créatrice du projet - et certaines actrices¹⁷⁷ de l'égalité déjà « intéressées » se mettent d'accord pour inscrire l'ESPE comme l'institution motrice d'un changement plus global en vue d'une meilleure prise en considération de l'égalité au sein de l'Université de Franche-Comté. Ainsi, est mentionné l'ESPE à plusieurs reprises dans le projet Interreg.

- Dans le comité de pilotage ;
- Dans la description d'un objectif de formation à développer.

Le développement suivant permet de saisir l'implication de l'ESPE vis-à-vis du projet Interreg. En effet, elle va dépasser celle concernant la réalisation d'un outil pour aller sur la constitution d'un collectif d'experts sur l'égalité de genre avec des enseignants-chercheurs.

2. Les attentes du groupe projet et des actrices de l'égalité

Pour mettre en place un travail avec l'ESPE, Sabine organise une réunion avec la directrice de l'établissement. Ne pouvant se déplacer au rendez-vous, cette dernière demande à Agathe, enseignante-chercheuse en Sociologie à l'ESPE depuis 2015, de la représenter à cette réunion.

¹⁷⁶ Extrait de la réunion du 15 septembre 2016.

¹⁷⁷ Pierrette, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat ; Corinne, la directrice de la DRDFE

Le 4 novembre 2016, nous nous retrouvons avec Sabine, Réjane, Pierrette, Corinne et Agathe dans une salle dans les locaux de l'ESPE. Lors des échanges, nous avons identifié trois attentes formulées par les actrices concernant la future implication des enseignants-chercheurs de l'ESPE sur le sujet de l'égalité de genre.

2.1 Repenser la formation à l'égalité de genre des enseignants stagiaires de l'ESPE

Dans un premier temps, Pierrette prend la parole et se présente à Agathe. Inspectrice d'Académie en Espagnol et Inspectrice pédagogique régionale au sein de l'Académie de Besançon, elle insiste davantage sur la mission académique égalité fille-garçon que le recteur lui a confiée. Parmi ses objectifs, il y a notamment la supervision de la formation à l'égalité de genre dispensée à l'ESPE dans le cadre de la formation initiale des enseignants stagiaires. Chaque année, Pierrette élabore un contenu de formation et trouve des formateurs. Ces derniers sont de profils divers : des enseignants du secondaire, des conseillers principaux d'éducation, des personnes travaillant dans au sein de la DRDFE et des travailleurs sociaux. Répartis en binôme sur une journée, ils encadrent un travail et une réflexion sur les pratiques professionnelles des enseignants confrontés à la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans un module de formation de 6 heures.

Pierrette reconnaît que ses formateurs détiennent des compétences à transmettre grâce aux réflexions et aux pratiques qu'ils ont acquis dans ce domaine en s'intéressant tout au long de leur parcours d'enseignant. J'ai pu observer en 2015 et en 2016 qu'ils mobilisent des ressources sur les notions de stéréotypes de genre et s'appuient sur les manuels scolaires pour déconstruire les stéréotypes qu'ils véhiculent¹⁷⁸. Cependant, elle soulève un problème : ils n'ont pas de formation en recherche sur l'égalité de genre. Pierrette regrette ce manque. De ce fait, elle sollicite les enseignants-chercheurs de l'ESPE en s'adressant à Agathe pour participer à l'élaboration d'un contenu scientifique qui puisse enrichir la formation actuelle.

¹⁷⁸ Issus de mes observations de terrain lors des formations qui se sont tenues en 2015.

[Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Pierrette]

« Je me suis dit qu'il serait peut-être intéressant au sein du projet PILE¹⁷⁹ qu'on puisse retrouver à nouveau une formation scientifique que nous nous ne pouvons pas donner parce que nous ne sommes pas habilités. Je ne suis pas maître de conférences en science de l'éducation, je n'ai pas de formation, etc. Et, je me disais que PILE pouvait peut-être permettre d'avoir des intervenants enseignants chercheurs « genre » si je puis dire sur cette question. (...) Là, je pense qu'il y a une entrée, qui est intéressante et qui nous permettra d'avoir des intervenants scientifiquement habilités. Parce que pour l'instant c'est « non ne faites pas venir quelqu'un de Paris, ça nous coûte trop cher ».

La **première attente** formulée par Pierrette est la suivante : mobiliser des enseignants-chercheurs qui travaillent sur le genre et des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation pour former les enseignants stagiaires à cette question.

En 2015, pourtant, du « contenu scientifique » a été apporté lors des formations. Deux sociologues du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université de Franche-Comté sont intervenues. La première intervention traitait de recherches sur les femmes dans l'entrepreneuriat et la seconde abordait la notion de « genre » comme concept sociologique. Cependant, l'expérimentation n'a pas été concluante. Pierrette nous explique, d'une part, des retours négatifs ont été formulés par des étudiants et d'autre part, l'amphithéâtre étant « bondé », Pierrette a jugé les conditions d'écoute mauvaises ayant conduit à un désintéressement global. Elle dit même que certains étudiants étaient « avec leurs ordis en train de préparer le cours du lendemain ». Il semble que le format « conférence » ne soit pas adéquat pour former à l'égalité de genre. Il est donc décidé de l'abandonner. À la suite, Sabine intervient et appuie le point soulevé par Pierrette :

[Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Sabine]

« On a l'impression qu'on est dans une espèce de bourrage de crâne de ces pauvres futurs enseignants dans lesquels ils doivent faire beaucoup de choses en peu de temps et qu'ils intègrent énormément de choses et du coup, on fait de l'enseignement comme on peut, c'est-à-dire qu'on organise des séminaires. On fait intervenir les gens les plus

¹⁷⁹ Projet Interrégional Laboratoire de l'Égalité.

intéressants, etc. On est dans une forme classique. Donc là l'idée c'est de réfléchir à quelque chose de plus original et qui soit évidemment plus efficace ».

Pour Sabine, il est impératif de changer de posture vis-à-vis de la formation. Les enseignants-chercheurs de l'ESPE sont les plus à même de repenser la manière d'enseigner. Elle leur reconnaît une « expertise » sur l'ingénierie de formation et sur les techniques « innovantes » d'enseignement. Ces savoir-faire pourraient être intéressants à mobiliser sur la question spécifique de l'apprentissage de l'égalité de genre pour développer un outil de formation que l'ensemble des enseignants-chercheurs pourront utiliser pour enseigner l'égalité à des étudiants dans d'autres composantes de l'Université.

Par conséquent, au-delà du contenu, Pierrette et Sabine expriment l'idée qu'il est temps d'« imaginer autre chose » en termes d'animation et de formation pour les enseignants stagiaires. Ici, elles formulent la **deuxième attente** vis-à-vis du travail des enseignants-chercheurs de l'ESPE : faire un travail d'ingénierie de formation sur l'égalité de genre. Pierrette et ses formateurs sont désemparés et ne savent plus comment faire passer un discours sur la question de l'égalité de genre auprès des enseignants stagiaires.

2.2 Implémenter une politique « intégrée » de l'égalité de genre à l'Université

La seconde personne à prendre la parole est Corinne. En tant que directrice de la Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité de genre (DRDFE), elle a pour mission de mettre en place des politiques publiques d'égalité entre les femmes et les hommes. Dès le départ, elle annonce que la « *politique d'égalité* » doit être « *transversale* » et qu'« *elle s'impose à tous et dans tous les domaines, c'est-à-dire : le domaine éducatif, le domaine économique, de l'emploi, politique, social, justice enfin, etc.*¹⁸⁰ ». Depuis 2005, la Franche-Comté met en place cette dynamique. Cette politique publique a été renforcée lors de la réforme de la RGPP¹⁸¹. Concrètement, cela a permis une institutionnalisation plus forte de la question de l'égalité femme-homme et un déplacement du service de la DRDFE dans les SGAR¹⁸². Enfin, elle termine sa présentation en rapportant que son recrutement au sein de cette institution s'est

¹⁸⁰ Extrait de la réunion du 4 novembre 2016.

¹⁸¹ Révision générale des politiques publiques.

¹⁸² Secrétariats généraux aux affaires régionales.

fait sur ses compétences en matière d'ingénierie de formation. Ayant en tête cette mission de politique publique, elle défend le point de vue d'une « *approche intégrée*¹⁸³ » de l'égalité.

Elle préconisait déjà lors d'une des réunions le 15 septembre 2016 qu'en termes de formation soit valorisé un enseignement porté sur des « *choses concrètes et applicables* » et elle ajoutait : « *C'est pour ça que l'approche intégrée a ce mérite-là, c'est qu'on est sur des choses extrêmement pratique et les gens trouvent du sens et on arrive à leur faire faire de l'égalité malgré eux* ».

Cette approche intégrée permettrait pour Corinne d'atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé, c'est-à-dire que « *demain, on n'ait plus besoin de nous, parce que c'est bien que ce soit effectivement intégré dans les pratiques pédagogiques et dans les enseignements.* » Par-là, elle entend donc que toute personne de l'Éducation nationale ait une pratique professionnelle prenant en compte l'égalité de genre dans le but de ne plus avoir à créer des formations spécifiques sur cette thématique. Elle donne les exemples suivants :

[Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Corinne]

« *C'est que quand on parle d'histoire, quelle visibilité on donne aux hommes et aux femmes dans l'histoire ? Quand on étudie des textes littéraires, quelle image on donne et quelle présence on donne ? En mathématique, c'est quand on interroge à l'oral, quelle est la part d'interrogation et comment on se comporte avec les garçons et les filles ? Dans les bulletins, c'est très simple de rendre anonymes des bulletins. À tous les coups, ils reconnaissent. C'est qui derrière le bulletin ? C'est un garçon ? C'est une fille ? Dans la cour de récréation, comment ça se passe ? Les jeux collectifs, etc.* »

Sabine rejoint Corinne sur ces objectifs vis-à-vis de l'engagement de l'ESPE et de ses enseignants-chercheurs et formule la question suivante : « *Comment faire pour que les enseignants en général, mais, plus particulièrement à l'ESPE, puissent prendre en compte cette dimension-là directement dans les enseignements ?* »

¹⁸³ Cette approche intégrée de l'égalité a été défini et promue au niveau européen dans les années 1990 pour résorber les disparités d'emploi dans les pays européens entre les femmes et les hommes. « *L'approche intégrée du genre (...) peut se définir comme une approche supposant un rapprochement des deux genres vers une position médiane ou, en d'autres termes, comme un mélange de ce que la culture assigne aux hommes et aux femmes* » (Behning et Serrano Pascual, s. d., p. 23).

Corinne argumente de manière à promouvoir l' « approche intégrée » parce qu'elle conduit à « *faire vraiment de l'égalité*¹⁸⁴ ». En effet, elle vise à intégrer l'égalité dans les démarches pédagogiques des enseignants. Cette démarche concernant l'égalité de genre nécessite que les formateurs soient sensibles à cette question sociale. Par conséquent, ici, elle formule la **troisième attente** : inciter les enseignants-chercheurs à développer un contenu sur les questions de genre dans la plupart de leurs cours dispensés auprès des enseignants stagiaires, afin de diffuser une « *culture de l'égalité*¹⁸⁵ ».

2.3 Réaliser les outils de formation du projet Interreg

Enfin, Sabine est la dernière à s'exprimer. En tant que créatrice du projet Interreg, elle le présente dans sa globalité en appuyant sur la notion de « laboratoire de l'égalité ». Son intervention a pour but de montrer à Agathe qu'il faut qu'elle et ses collègues de l'ESPE intègrent le projet Interreg pour réaliser les livrables de formation prévus, en accord avec les attentes formulées précédemment.

Dans un premier temps, elle insiste sur le Volet 3¹⁸⁶ intitulé « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle » dans lequel il faut expérimenter des dispositifs de formation¹⁸⁷ à l'égalité de genre, dans le temps imparti par le programme Interreg. Pour cela, elle cherche à constituer un collectif composé d'enseignants-chercheurs en tant que personnes ayant les compétences nécessaires pour élaborer des contenus scientifiques et des formations à l'Université. Par conséquent, la **quatrième attente** est formulée par Sabine de la façon suivante : les enseignants-chercheurs de l'ESPE doivent s'investir dans la construction et dans l'expérimentation des outils de formation du volet 3 du projet intitulé « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle » :

¹⁸⁴ Extrait du discours de Corinne.

¹⁸⁵ Termes employés par Corinne durant son argumentation.

¹⁸⁶ Le projet Interrégional Laboratoire de l'égalité est divisé en 3 volets.

¹⁸⁷ Les outils de formation rattachés au Volet 3 « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle », il comprend 12 outils à développer dont 5 sont des outils de formation à déployer par l'Université de Franche-Comté : Deux journées de sensibilisation à destination des personnels administratifs, techniques et d'encadrement et des nouveaux entrants ; Un dispositif de formation à destination des enseignants stagiaires de l'ESPE ; Un dispositif de formation de formateurs à destination des personnels qui enseignent le cours de « PPP » ; Un dispositif de formation hybride type MOOC/FLOOT/CLOMS à destination des étudiants ; Un séminaire à destination des Laboratoires.

- **3.1.1 Outil proposé** : organiser 2 journées de sensibilisation dans le cadre du plan de formation ouverte à tous les personnels administratifs, techniques et encadrement. Transférable à l'UNIGE.
- **3.1.2 Outil proposé** : concevoir une intervention sur la thématique « Égalité hommes-femmes et stéréotypes de genre », dans le cadre de la formation des nouveaux entrants. Transférable à l'UNIGE.
- **3.1.3 Outil proposé** : proposer une séquence de formation à distance pour les enseignant-e-s (vidéo). Transférable à l'UNIGE.
- **3.2.1 Outil proposé** : Former les enseignant-e-s du secondaire II aux problématiques de genre grâce au deuxième Colloque d'une journée *Genre et école* à Genève, qui permet à des enseignant-e-s du secondaire d'accéder aux dernières recherches dans ce domaine et d'interagir avec les chercheuses et chercheurs invités. Des enseignant-e-s du secondaire de Franche-Comté seraient invités. Le modèle pourrait être exporté en Franche-Comté dans un deuxième temps. Ouvrir la formation aux enseignant-e-s des écoles professionnelles (CEPTA)
- **3.2.2 Outil proposé** : Un dispositif de formation à destination des futur-e-s maître-sse-s du primaire et du secondaire dans le cadre de L'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) et en partenariat avec l'IUFE (Institut universitaire de la formation des enseignant-e-s). Une pédagogie originale est donc à concevoir, mettre en place et évaluer, le LaSA propose de faire reposer ce travail sur la constitution d'une « communauté d'enquêteurs » afin de suivre la mise en œuvre de ces dispositifs. Des synergies seront étudiées pour la formation continue des enseignant-e-s du premier et du second degré, en partenariat avec le rectorat ;
- **3.2.3 Outil proposé** : Dispositif expérimental de formation de formateurs et formatrices aux stéréotypes de genre et à l'égalité professionnelle mis en place pour des enseignant-e-s de l'IUT BM. La formation de ces enseignant-e-s permettra d'intégrer ces deux dimensions dans le cadre des ateliers « Projets Personnels et Professionnels » réservés aux étudiant-e-s. Ce dispositif sera déployé ensuite et concernera une cinquantaine d'enseignant-e-s par an sur trois ans ;
- **3.2.4 Outil proposé** : Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride en s'appuyant sur les MOOC/FLOT/SPOC/CLOMS sur l'Égalité, expérimentés en France, en Belgique et en Suisse ; (Sillage). Transférable à l'UNIGE.
- **3.2.5 Outil proposé** : Un rapport d'étude : Égalité, pédagogie et éducation : préconisations pour la formation des futurs enseignant-e-s et des étudiant-e-s.

Document 5 Description des outils de formation du Volet 3 du projet

En effet, sur les vingt-six outils que compose le projet, huit sont des formations destinées à être déployées par des personnes de l'Université de Franche-Comté. La multiplication de ces outils est vue comme la possibilité de « *tester plusieurs manières d'enseigner l'égalité*¹⁸⁸ ».

Dans un deuxième temps, au-delà de la réalisation de ces huit outils de formation, Sabine entrevoit la possibilité, grâce notamment à l'expérience de la formation auprès des enseignants stagiaires de mener un travail sur l'ensemble des composantes de l'Université de Franche-Comté.

¹⁸⁸ Extrait de la réunion du 7 février 2017, Sabine.

[Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Sabine]

« On voudrait à partir de cette expérimentation conduite avec l'ESPE, pouvoir aller au-delà de l'ESPE et intéresser cette fois-là, l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'université pour les inciter à prendre en compte cette thématique dans leur formation qu'ils donnent à leurs étudiants ».

Enfin, Sabine suggère donc à l'ESPE d'être l'initiateur d'une telle démarche ayant pour but d'intégrer dans le contenu des cours, une dimension égalité de genre. Elle rejoint Corinne et son idée d'avoir une approche intégrée de l'égalité en proposant d'implémenter à l'avenir une politique publique d'égalité de genre globale. La **cinquième est dernière attente** porte alors sur la constitution d'un groupe d'enseignants-chercheurs experts dans la formation et dans l'égalité de genre grâce au travail réalisé sur le projet Interreg.

*

Pour résumer, les attentes de chacune s'entremêlent pour aboutir à un objectif commun : recruter les enseignants-chercheurs de l'ESPE au sein du projet Interreg pour construire un collectif d'experts afin de répondre aux différentes situations problématiques soulevées par les actrices précédemment :

- 1) Mobiliser les enseignants-chercheurs comme formateurs dans le module de formation dispensé auprès des enseignants stagiaires de l'ESPE ;
- 2) Recruter des enseignants-chercheurs afin de repenser la formation de 6 heures sur l'égalité ;
- 3) Développer une « approche intégrée » de l'égalité à l'ESPE en demandant aux enseignants-chercheurs d'intégrer une dimension égalité de genre au contenu de leur cours ;
- 4) Recruter des enseignants-chercheurs de l'ESPE pour construire les outils du Volet 3 du projet Interreg ;
- 5) Développer un groupe d'experts sur l'enseignement à l'égalité de genre grâce aux enseignants-chercheurs de l'ESPE.

À présent, il s'agit d'appréhender comment s'est positionnée Agathe, enseignante-chercheuse à l'ESPE en sociologie, en fonction des attentes formulées précédemment.

3. Le recrutement d'Agathe sur le projet Interreg

3.1 Construire un dispositif d'observation et de formation

C'est au tour d'Agathe de prendre la parole. Elle se présente : enseignante-chercheuse en Sociologie à l'ESPE depuis 2015, elle enseigne dans cet établissement auprès d'un public de futurs conseillers principaux d'éducation (CPE) en master 2 qu'elle prépare au concours. Puis, elle réagit aux attentes des actrices en donnant quelques exemples d'exercices qu'elle fait avec ses étudiants :

[Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Agathe]

« Il y a des articles qui sont géniaux pour aborder la question de l'égalité avec les étudiants comme celui de Christine Détrez sur les encyclopédies scientifiques à destination des petits. Elle montre à quel point tout un ensemble d'encyclopédies / vous devez connaître « Il était une fois la vie », etc., à quel point c'est sexué. C'est présenté comme des choses scientifiques, mais ce n'est absolument pas neutre. Et les étudiants qui souhaitent devenir CPE, disent « mais en fait tout ce qu'on dit et tout ce qu'on pense s'est vachement orienté » et je leur réponds « bah oui ! » (Rire). C'est bien de voir que chacun à notre niveau aussi on essaye de les interpeller. »

Cet extrait montre qu'Agathe est une actrice déjà ralliée à la cause. Si l'on s'en réfère au discours de Corinne, Agathe a cette démarche « intégrée » de l'égalité puisqu'elle fait raisonner ses étudiants sur l'égalité de genre par rapport à des cas concrets rencontrés sur le terrain. Sensible à la question de l'égalité de genre, elle semble correspondre au profil recherché par le groupe projet et les membres du comité de pilotage.

Sur cette première impression favorable, elles réfléchissent à une manière de travailler avec Agathe sur l'égalité de genre. Pierrette émet la proposition suivante : mettre en place des observations en classe pour évaluer le comportement des enseignants vis-à-vis des questions d'égalité de genre. Elles proposent que ce soient des binômes d'enseignants-chercheurs de l'ESPE qui réalisent ces observations auprès des enseignants du secondaire. Cependant, il ne s'agit pas d'observer n'importe quel enseignant. Elle préconise de se focaliser sur les pratiques professionnelles d'enseignants ayant soit accepté la mission égalité fille-garçon dans leur établissement, soit faisant partie des formateurs actuels du module à l'égalité de genre de

l'ESPE. À partir de là, les chercheurs pourraient analyser les éléments tirés de ces observations afin d'en extraire une analyse pour améliorer la formation des enseignants stagiaires. Corinne rejoint Pierrette et ajoute : « *De toute façon, quel que soit le domaine, le premier travail c'est l'observation. On quantifie ce qu'on voit et après on analyse*¹⁸⁹ ».

Derrière cette proposition d'observations, Pierrette et Corinne ont en tête trois objectifs :

- Impliquer des enseignants-chercheurs afin d'aller observer des pratiques professionnelles d'enseignants du secondaire et du primaire afin de savoir si les enseignants ont des « pratiques égalitaires » ou pas ;
- Évaluer l'efficacité des dispositifs de formation existants ;
- Enrichir le module de formation à l'égalité de genre dispensé auprès des enseignants stagiaires grâce à l'analyse des pratiques des enseignants qui auront accepté d'être observés pendant leur temps de classe et des activités mises en place dans les dispositifs de formation.

Donc, il s'agit de recruter des enseignants-chercheurs de l'ESPE afin, d'une part, de mettre en place cette compétence scientifique à observer, à recueillir, à analyser et à restituer des pratiques professionnelles en les intégrant dans un contenu de formation et, d'autre part, à repenser les modalités pédagogiques. Face à cette demande de construction d'un dispositif d'observation des pratiques et d'ingénierie de formation, Agathe tente de définir les missions et les compétences qu'elle consent à tenir et à mettre à profit au sein du projet Interreg. Elle essaie de minimiser l'impact qu'elle pourrait avoir dans l'entreprise de refonte de la formation à l'égalité de genre.

[Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Agathe]

« À l'ESPE, il y a une forme de transdisciplinarité qui est très valorisée et très répandue. Qui est très importante. C'est important de pouvoir discuter. Mais en même temps, il faut aussi savoir rester dans son champ de compétence. Je ne peux pas être autre chose que ce pour quoi j'ai été formée. Même si j'ai envie de mettre à disposition mes compétences auprès d'autres personnes et non pas que des sociologues bien sûr. C'est important de parler et d'échanger. C'est pour ça que mon engagement et ma manière d'agir ne

¹⁸⁹ Extrait de la réunion du 4 novembre 2016, Corinne.

pourraient être que celle-ci : une enseignante de sociologie qui est intéressée par les questions d'égalité. C'est important parfois de bien le redire ».

Suite à ce positionnement « réservé » de la part d'Agathe, Réjane replace l'implication de l'ESPE dans le cadre d'un livrable prévu dans le montage du projet Interreg, un dispositif de formation au sein de l'ESPE. Elle précise : « *on a des livrables, donc des obligations et donc c'est pour ça que l'ESPE est cité et qu'on a ce travail à faire ensemble et donc avec la thèse d'Inès* ». En ramenant la discussion sur les objectifs du projet Interreg, Réjane rappelle à Agathe qu'il y a une injonction à ce que l'ESPE travaille sur l'égalité de genre. Ainsi, elle prend le temps de lire la description de l'outil à mettre en place :

[Extrait du projet de mars 2016 – Description de l'outil proposé 3.2.2]

3.2 Action : Sensibiliser les enseignant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre

3.2.2 Outil proposé : Un dispositif de formation à destination des futur-e-s maître-sse-s du primaire et du secondaire dans le cadre de l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) et en partenariat avec l'IUFE (Institut universitaire de la formation des enseignant-e-s). Une pédagogie originale est donc à concevoir, mettre en place et évaluer, le LaSA propose de faire reposer ce travail sur la constitution d'une « communauté d'enquêteurs » afin de suivre la mise en œuvre de ces dispositifs. Des synergies seront étudiées pour la formation continue des enseignant-e-s du premier et du second degré, en partenariat avec le rectorat ;

Livrables : un rapport d'étude-action

Partenaire responsable : UFC/UNIGE

Localisation : Besançon et Genève

L'outil proposé tel qu'il est présenté met l'ESPE au cœur du travail à faire pour tenter de développer un « dispositif de formation » en créant une « pédagogie originale ».

Dix jours plus tard, toutes les personnes présentes à la réunion du 4 novembre 2016 reçoivent un mail d'Agathe. Elle confirme son intérêt concernant le travail à mener sur les formations à l'égalité de genre.

[Extrait d'un mail envoyé le 14 novembre 2016 de Agathe aux personnes présentes à la réunion du 4 novembre 2016]

« Bonsoir à toutes,

Je vous remercie tout d'abord encore de votre accueil et de notre discussion que j'ai trouvé très instructive.

Comme convenu lors de la réunion, j'ai parlé avec la directrice de l'ESPE de votre projet qu'elle trouve particulièrement intéressant. L'ESPE est prête à s'engager dans le dispositif. De mon côté, je suis prête à participer au comité de pilotage. J'ai commencé à parler autour de moi du projet : plusieurs personnes sont intéressées, mais sont en demande d'informations plus précises sur le contexte du projet (de manière générale et spécifique à l'ESPE), ses objectifs, ses financements, ses modalités, etc. Avez-vous des documents qui me/nous permettraient d'en savoir davantage ?

Merci par avance, et belle semaine à vous ».

En définitive, Sabine trouve un nouvel ancrage au « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » grâce à la participation d'Agathe. Il y a un enjeu fort de recrutement des enseignants-chercheurs de l'université afin d'expérimenter et de diffuser les résultats et les outils élaborés. Agathe, en tant que membre du comité de pilotage, est envisagée à ce moment-là comme étant un maillon de la chaîne très important de la constitution des éléments du « Laboratoire de l'égalité ».

3.2 « Valoriser » plutôt que « mobiliser »

Quelques mois après cette réunion avec Agathe, le 7 février 2017, les membres de l'équipe opérationnelle¹⁹⁰ et moi-même nous nous retrouvons à la demande de Réjane pour faire un point sur l'avancement du projet.

Au début de la réunion, je me permets d'informer le groupe projet de la réunion que j'ai eu avec Agathe le 24 janvier 2017. Après avoir échangé au sujet de ma recherche doctorale et de mon objet de recherche, elle m'a demandé si je pouvais lui donner des documents sur le projet Interreg. Ainsi, je fais remonter à Réjane qu'Agathe ne sait pas grand-chose du projet et qu'elle souhaiterait être informée de ce qui est exactement attendu d'elle en tant que membre du comité de pilotage de l'Interreg.

¹⁹⁰ À savoir Sabine, Réjane et Delphine.

[Dialogue extrait de la réunion du 7 février 2017]

Enquêtrice - Et donc Agathe ne comprenait pas où se situait son rôle dans ces formations-là (à l'égalité de genre). Étant donné, qu'ils¹⁹¹ n'y sont déjà pas intégrés.

Réjane - C'est qu'elle n'a pas de rôle ?!

Sabine - Qui ça ?

Réjane - Agathe.

(...)

Enquêtrice - Elle a été un peu bloquée aussi pour mobiliser de son côté parce que comme elle n'avait rien sur le projet, elle ne savait pas que c'était un projet interrégional, que c'était européen/

Réjane - Pourtant elle était à la réunion le 4 novembre 2016 ?

Enquêtrice – Oui, sauf qu'elle était hyper malade à cette réunion-là. J'ai réécouté l'enregistrement et c'est vrai que nous étions un peu dans un entre-soi avec Pierrette. Et en fait, on n'a pas tant explicité que ça le projet. Donc, pendant une heure je lui ai raconté ce qu'on faisait.

Réjane - Pardon, je te coupe, mais je ne vois pas en quoi elle intervient Agathe ? (en s'adressant à Sabine) Parce que depuis le début tu me dis il faut absolument qu'il ait la directrice de l'ESPE et à chaque fois je lui donne rendez-vous et elle dit qu'elle ne peut pas, d'où Agathe, mais du coup, elle travaille avec Inès, mais en quoi elle intervient dans le volet 3¹⁹² ?

Sabine - Il faut l'associer dans le projet dans le sens où dans n'importe quelle formation qui s'adresse aux étudiants à l'université, tu as toujours des enseignants-chercheurs qui sont responsables de ce qui se fait et de ce qu'il se dit. Donc, il ne faut pas que l'on marginalise complètement cette question de la formation des enseignants à ces questions-là. D'autant plus qu'elle a le statut d'enseignant-chercheur qui lui permet aussi d'avoir son mot à dire par rapport à la formation académique de ces futurs enseignants.

Ce dialogue soulève une divergence sur le rôle d'Agathe vis-à-vis du projet. En effet, Réjane n'avait pas en tête sa potentielle implication dans d'autres livrables que celui pour lequel l'ESPE est cité dans les documents de montage du projet¹⁹³. Ainsi, en tant qu'administratrice et coordinatrice du projet, elle ne l'a pas conviée aux réunions de travail qu'elle a organisé et ne

¹⁹¹ Ici, le « ils » désigne les enseignants-chercheurs de l'ESPE.

¹⁹² Le volet intitulé « Sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle » composés entre autres de 5 outils de formation dans lequel Agathe doit s'investir d'après Sabine.

¹⁹³ À savoir le livrable 3.2.2 dont l'outil proposé est un dispositif de formation à l'ESPE et pour lequel je dois également travailler.

lui a envoyé aucun document concernant le projet Interreg. Les échanges entre Sabine et Réjane qui ont suivi font émerger dans le discours du groupe projet, deux conceptions du travail à mener.

Dans l'extrait du dialogue de la réunion du 7 février 2017, Sabine tente de réexpliquer le rôle que doit tenir Agathe et l'institution qu'elle représente l'ESPE. Travailler avec Agathe, c'est pouvoir modifier le contenu des formations sur l'égalité de genre et c'est pouvoir en créer grâce à son statut d'enseignante-chercheuse. Les formations qui doivent être testées et expérimentées dans le cadre du projet Interreg nécessitent d'avoir des enseignants-chercheurs pour les réaliser.

Ce raisonnement montre l'importance d'avoir dans l'équipe de travail sur le projet Interreg des enseignants-chercheurs pour leur faire réaliser des formations. Comme vu précédemment, l'ESPE et ses enseignants-chercheurs ont été identifiés comme étant les plus à même pour faire ce travail. Dans cette optique, Sabine conseille à la chargée de projet, Réjane, de solliciter Agathe sur deux points :

[Extrait de la réunion du 7 février 2017, Sabine]

« Dans un premier temps, il faut qu'Agathe soit partie prenante et force de proposition dans la phase d'exploitation du travail qui est fait dans le cadre de la recherche-action-formation¹⁹⁴. Dans un second temps, il faut qu'elle réfléchisse avec les enseignants de l'ESPE sur comment faire pour que la question de l'égalité ne soit pas quelque chose qui se rajoute, mais quelque chose qui soit pris en compte. »

Comme vu dans l'Acte 1, Sabine accorde une valeur à la dimension recherche-action qui, pour elle, est une étape nécessaire à la construction des outils de formation et du recrutement d'enseignants-chercheurs dans le projet.

À la suite de cette explication, Réjane s'adresse à Sabine pour lui exposer son point de vue. Mais avant cela, prenons le temps de présenter Réjane, chargée administrative et financière, coordinatrice des acteurs sur le projet Interreg, l'Université de Franche-Comté lui a également confiée la mission de Référente égalité femme-homme et parité. Ainsi, elle a la tâche de réaliser

¹⁹⁴ Celle que je vais mener à travers la constitution d'un groupe d'enquêteurs (Actes 5 et 6 de ce chapitre 2).

un travail de recensement et de valorisation des travaux sur l'égalité de genre menée au sein de l'Université de Franche-Comté, qu'ils soient dans le cadre du projet Interreg ou en dehors.

Au regard de ces éléments, Réjane propose une tout autre manière de travailler à la réalisation des outils du projet. Elle est plutôt d'avis que les acteurs qui souhaitent s'engager sur le projet définissent leurs propres objectifs. Pour faire ce recrutement, elle met au centre des discussions l'enjeu de la communication. D'une part, parce qu'elle doit répondre à des injonctions du programme Interreg en la matière. D'autre part, parce qu'elle voit dans la communication sur le projet, une manière de le rendre visible au sein des différentes composantes de l'Université. Elle défend le point de vue suivant pour travailler sur le projet, il faut d'abord le faire connaître le projet « *ça fait un an qu'il existe et que le projet PILE est là et qu'on travaille dessus. Il y a encore tellement de personnes qui ne savent pas qu'on travaille dessus*¹⁹⁵ ».

En conséquence, elle souhaite que tous les mois des nouveaux contenus produits dans le cadre de l'Interreg ou d'autres projets menés par l'université sur l'égalité femme-homme soient diffusés sur les boites mail et sur le site de l'Université. Elle nous parle ensuite de développer un logo, des cartes de visite, une page internet pour faire la promotion de l'égalité au sein de l'Université. Elle a donc en tête une stratégie de communication.

Pour démarrer son plan, elle ambitionne de valoriser ce qui est fait au sein de l'Université de Franche-Comté par des personnes déjà sensibles à la question de l'égalité de genre :

[Extrait de la réunion du 7 février 2017, Réjane]

« Du coup, là, c'est une demande de ma part. Si de votre côté, vous pouviez me faire remonter les personnes qui ont travaillé sur l'égalité femme-homme de manière formelle ou informelle. Des collègues que vous connaissez, que je ne connais pas forcément, etc. De façon à ce que je puisse capitaliser. (...) Plus on pourra montrer qu'il y a plein de choses qui sont faites, plus ça va être indispensable et le but c'est que ce soit indispensable pour nos dirigeants. »

¹⁹⁵ Extrait de la réunion du 7 février 2017, Réjane.

Comme le dit Réjane, il s'agit d'un projet « *noble*¹⁹⁶ » qui finira par attirer des personnes motivées. Je la questionne sur ce qu'elle recherche exactement, elle me rétorque : « *Des personnes qui sans qu'on le sache ont fait plein de choses et s'intéressent à la thématique en SLHS*¹⁹⁷ ». Je lui demande dans quel but :

[Dialogue extrait de la réunion du 7 février 2017]

Enquêtrice - Tu veux les mobiliser ?

Réjane – Non, pour les valoriser ! C'est dans le cadre de la communication et c'est pour dire qu'il y a déjà des choses qui ont été faites.

Enquêtrice – Donc, ce sont déjà des gens qui ont fait des choses concrètes.

Réjane - Exactement.

Enquêtrice - Pas des gens qui vont faire ?

Réjane – Non.

Je comprends alors qu'elle ne cherche pas à trouver des personnes qui puissent réaliser les livrables du projet Interreg dans un premier temps, mais qu'elle souhaite savoir qui travaille sur l'égalité de genre à l'Université de Franche-Comté pour « valoriser » l'existant. Ainsi, elle nous demande de faire un travail de prospection :

[Extrait de la réunion du 7 février 2017, Réjane]

« Ce qui serait bien c'est que vous puissiez les sensibiliser et avoir les informations et avoir deux ou trois trucs. C'est pour faire des teasing donc j'ai besoin de 4 ou 5 lignes. Pour que je sache ce qui a été fait pour que moi je puisse dire « voilà tel jour sachez qu'il y a ça qui est fait en Sciences du Langage, l'Homme et de la Société (SLHS) ».

À la suite de cet échange, Sabine donne des noms d'enseignants-chercheurs de la composante SLHS : des archéologues, des historiens, des sociologues, etc. La discussion sur ce point s'arrête et Réjane poursuit la réunion en faisant un retour sur l'avancement du travail sur les livrables du projet.

*

¹⁹⁶ Terme employé par Réjane pour qualifier le projet Interreg.

¹⁹⁷ Extrait de la réunion du 7 février 2017, Réjane.

Finalement, Réjane, ayant la maîtrise de la coordination d'acteurs sur le projet, ne va pas solliciter Agathe sur le volet 3. Elle ne sera pas inscrite en tant que membre du comité de pilotage et ne sera pas invitée aux réunions de ce dernier. En somme, Réjane ne souhaite pas effectuer le travail d'implication de l'ESPE et de ses enseignants-chercheurs tel que lui propose Sabine pour réaliser les outils prévus lors de la phase de montage.

Pour conclure, les membres du groupe projet ne sont pas d'accord sur la manière de recruter des enseignants-chercheurs pour travailler sur le projet Interreg et sur leur rôle dans la réalisation des livrables. Le cas d'Agathe est un bon exemple de ces divergences de points de vue entre Sabine et Réjane sur la constitution d'un collectif d'experts sur l'égalité de genre.

Analyse

Le projet Interreg est décomposé en trois volets. La réunion du 4 novembre 2016 a pour objectif de traiter exclusivement des objectifs du Volet 3 intitulé « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle » et qui regroupe plusieurs expérimentations d'outils de formation.

1. « Intéresser » une enseignante-chercheuse

Dans un premier temps, la présentation de la construction du projet Interreg en 2014 et 2015 révèle que, dès le début, Sabine souhaite collaborer avec l'ESPE et ses enseignants-chercheurs. Elle fait en sorte de réunir l'ensemble des documents du ministère et des expériences de terrain allant dans le sens d'une réflexion à mener sur l'apprentissage de l'égalité au sein de l'ESPE. Cette phase de « problématisation » se termine par l'inscription de la direction de l'ESPE dans le comité de pilotage et par l'écriture d'un livrable faisant mention de l'ESPE comme lieu de création d'une pédagogie originale sur l'égalité de genre pour les enseignants stagiaires.

À présent, il s'agit d'analyser la réunion du 4 novembre 2016 comme étant un dispositif d'« intéressement » mené par Pierrette, Corinne, Réjane et Sabine visant à « stabiliser l'identité » de l'ESPE comme acteur nécessaire à la réalisation du projet (Callon, 1986, p. 185). Leur

démarche consiste à expliciter leurs attentes vis-à-vis de l'implication de l'ESPE dans le projet Interreg.

Dans la réunion, ce qui se joue ici, c'est la définition de l'ESPE comme étant une entité nécessaire au travail à réaliser dans le projet Interreg. En effet, les actrices du groupe projet, du rectorat et de la DRDFE reconnaissent une expertise sur l'ingénierie de formation et sur les techniques « innovantes » d'enseignement et une expertise sur le genre à l'ESPE.

Elles prennent soin à la fois de s'appuyer sur l'existant, à savoir la formation à l'ESPE telle qu'elle est réalisée au moment des discussions. Tout en faisant le constat qu'une amélioration de cette formation est l'objectif du livrable du projet Interreg, grâce à l'investissement de l'ESPE et de ses enseignants-chercheurs.

Ainsi, la réunion va consister à redéfinir la formation à l'égalité de genre en intégrant Agathe et en la façonnant en « actrice de l'égalité ». En somme, l'équipe opérationnelle et les actrices de l'égalité s'allient pour tenter de montrer l'« intérêt » que peuvent avoir les enseignants-chercheurs à intégrer le projet Interreg.

Le processus d'« intéressement » amorcé durant cette réunion du 4 novembre 2016 fonctionne sur Agathe. Elle accepte de faire partie du comité de pilotage et semble vouloir travailler sur la formation à l'égalité de genre pour les enseignants stagiaires de l'ESPE.

Obtenir l'accord d'Agathe de participer au comité de pilotage, d'une part, c'est s'assurer qu'une personne fera le relais entre le projet Interreg et les enseignants-chercheurs et d'autre part, c'est également confirmer qu'un lien indéfectible associe l'ESPE au projet Interreg. L'équipe opérationnelle renforce des « attachements¹⁹⁸ » entre Agathe, les enseignants du secondaire, les outils de formation du projet Interreg. À travers cette collaboration, le groupe projet crée des liens qui permettent d'amener à la construction d'un travail concret sur le projet Interreg. En somme, plus il y a de liens créés entre les différents acteurs, plus ils donnent de la consistance aux actions qui étaient jusque-là hypothétiques.

¹⁹⁸ « Attachement » au sens de Bruno Latour : les connexions extérieures qui font agir de l'acteur, une personne. (Vries (de), 2018, p. 124).

Si les « attachements » (Latour, 2000) entre l'ESPE et les enseignants du secondaire s'avère être en bonne voie, cela ne se fait pas dans la dimension interrégionale. La coopération franco-suisse, décisive au début du projet Interreg, semble mise de côté pour se concentrer sur le recrutement de personnes de l'Université de Franche-Comté. En effet, à aucun moment le travail interrégional n'est abordé. Aucun membre de l'équipe suisse du projet n'est invité à participer aux réunions. Donc, dans la définition du rôle d'Agathe, elle doit agir sur le terrain franco-français.

En définitive, il faut retenir qu'Agathe consent à s'investir en tant que membre du comité de pilotage dans le travail de réflexion autour de la formation à l'égalité de genre. À ce stade, il s'agit des prémices de ce que pourrait être le « collectif d'experts » sur l'égalité de genre. Agathe rejoint les acteurs déjà « intéressés » et inscrits dans le tableau Excel (Acte 3) dans les deux catégories « services concernés » ou « groupe de travail ». Ils commencent à former un ensemble d'enseignants-chercheurs, d'enseignants du secondaire, de personnels de direction de l'Université, d'actrices de la région sur l'égalité, qui pourrait partager leurs expertises en matière d'enseignement, de pédagogie innovante et d'égalité de genre.

2. Entre tactique et stratégie : quel « collectif d'experts » ?

Au regard du processus de traduction, l'étape de l'« intéressement » doit être poursuivie par celle de l'« enrôlement ». Ainsi, le recrutement d'Agathe ne se termine pas à la fin de cette réunion du 4 novembre 2016. Il faut également prendre en considération ce qui se déroule lors de la réunion du 7 février 2017.

En effet, l'« enrôlement » est défini comme étant un « intéressement réussi ». À cet égard, « *Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir* » (Callon, 1986, p. 190). L'« enrôlement » ne détermine pas un « rôle », il est caractérisé comme étant le processus par lequel « *un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte* » (Callon, 1986, p. 189). Malgré un apparent consensus sur le « rôle » d'Agathe, un évènement va venir bousculer l'équilibre sur lequel c'était terminé la

réunion du 4 novembre 2016. Cet évènement peut être qualifié de « dispute » (Boltanski et Thévenot, 1991).

Lors d'une réunion de travail sur le projet Interreg, la discussion entre Réjane et Sabine autour de la manière d'intégrer Agathe au projet va révéler deux façons de penser le travail de recrutement des personnes pour travailler à la réalisation des outils du projet. Il faut analyser les différents points de vue au regard des notions de « tactique » et de « stratégie » (Certeau, 2010).

- La « tactique¹⁹⁹ » de Sabine :

Tout d'abord, Sabine explicite l'importance d'avoir une enseignante-chercheuse de l'ESPE pour piloter le volet 3. En tant que membre du comité de pilotage du projet Interreg, elle pourra « enrôler » d'autres enseignants-chercheurs et monter un « collectif d'experts » sur l'égalité de genre à partir du travail d'expérimentation sur les outils de formation.

Sabine accorde des places de « médiateurs » aux enseignants-chercheurs, c'est-à-dire des actants qui « *transforment, traduisent, distordent, et modifient le sens ou les éléments qu'ils sont censés transporter* » (Latour, 2006, p. 58). Ainsi, dans sa manière de concevoir le travail à réaliser sur le projet, Sabine définit le rôle des enseignants-chercheurs à travers leur capacité à être force de proposition pour guider le travail à engager sur les outils de formation du projet Interreg. Elle ne les voit pas seulement comme de simples exécutants ou courroies de transmission du contenu pédagogique sur l'égalité de genre.

Elle souhaite également associer ces enseignants-chercheurs à la recherche-action-formation que je vais réaliser. Sabine, une fois de plus, met en avant la nécessité de s'appuyer sur la recherche-action pour faire avancer le travail sur les outils du projet.

¹⁹⁹ « *J'appelle tactique l'action calculée que détermine l'absence d'un propre. (...) La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Aussi doit-elle jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère* » (Certeau, 2010, p. 60)

- La stratégie²⁰⁰ de Réjane :

Pour Réjane, nul besoin de recruter des enseignants-chercheurs de l'ESPE pour réaliser le projet Interreg, il faut faire la démonstration de la « grandeur²⁰¹ » du projet pour que les enseignants-chercheurs s'« intéressent » au projet. Elle propose alors de développer une stratégie de communication pour « valoriser » les personnes qui mènent des actions sur l'égalité de genre au sein de l'Université de Franche-Comté et inciter les enseignants-chercheurs à rejoindre l'équipe opérationnelle du projet. De cette manière, ils pourront mettre en place ce qui est écrit dans le projet. Ainsi, si l'on reste dans la logique de Bruno Latour, la démarche de Réjane laisse entrevoir le fait qu'elle ne cherche pas des « médiateurs », mais plutôt des « intermédiaires ». « *Un intermédiaire désigne (...) ce qui véhicule du sens ou de la force sans transformation* » (Latour, 2006, p. 53). Pour donner un exemple, lorsqu'elle parle d'un outil elle dit dans le dialogue suivant :

Delphine - Parce que les enseignants qui viendraient se former, ils pourraient aussi après sensibiliser leurs étudiants. Et je pense que ça pourrait plus intéresser les enseignants et se dire « bon je suis sensibilisé et je me forme, mais après/

Réjane - Je transmets aux étudiants²⁰².

A travers cette formulation « je transmets aux étudiants », elle situe les enseignants-chercheurs dans une posture d'« intermédiaires ». Dans le cadre de la mise en place du dispositif de formation de formateurs, les enseignants-chercheurs n'auront qu'à assimiler un contenu de formation et le « transmettre » aux étudiants.

En définitive, ce sont deux visions du travail à mener sur le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » qui s'affrontent dans les échanges entre Sabine et Réjane. La notion de « valorisation » du projet vient donc supplanter celle de « recrutement²⁰³ » pour conduire au non-enrôlement d'Agathe l'enseignante-chercheuse de l'ESPE.

²⁰⁰ « Les stratégies sont donc des actions qui, grâce au postulat d'un lieu de pouvoir (la propriété d'un propre), élaborent des lieux théoriques (systèmes et discours totalisants) capables d'articuler un ensemble de lieux physiques où les forces sont réparties » (Certeau, 2010, pp. 62-63)

²⁰¹ En référence au cadrage d'analyse de Luc Boltanski sur les ordres de grandeurs (Boltanski et Thévenot, 1991).

²⁰² Le dialogue est présent dans le 2.1 de cet Acte 4 qui traite du dispositif de formation de formateurs à mettre en place dans le cadre du projet Interreg.

²⁰³ En référence à la proposition de Sabine de solliciter Agathe pour travailler sur le projet.

Acte 5 : Construire une enquête dans l'enquête

Préambule

Dans les Actes précédemment, le groupe projet cherche dans un premier temps à « re-peupler » le « Laboratoire de l'égalité » en convoquant une réunion avec les membres du comité de pilotage (Acte 3). L'objectif était de confirmer leur engagement pris lors de la phase de montage du projet. Or, un certain nombre d'acteurs ont émis des réserves sur les outils inscrits dans le tableau Excel et sur leur capacité à les réaliser.

Gardant en tête cet épisode, leur cheminement de pensée amène le groupe projet à recruter des enseignants-chercheurs de l'ESPE afin de créer les contenus des formations. La rencontre avec Agathe, maitresse de conférences en sociologie à l'ESPE, est déterminante. En effet, elle accepte de collaborer en tant que membre du comité de pilotage dans le cadre de la réflexion sur les outils de formation à développer (Acte 4).

L'Acte 5 conduit le lecteur dans un second niveau d'analyse désigné dans l'introduction de cette thèse comme étant l'Enquête dans l'enquête. Il s'agit de retracer le moment de négociation entre les actrices du projet – Sabine et Pierrette –, mon directeur et moi-même vis-à-vis de ce que doit produire la recherche-action-formation. Cette négociation est le résultat de l'originalité du travail doctoral.

Dans cet Acte, je synthétise deux démarches : la première est celle de Sabine et de son « collectif d'experts » sur l'égalité de genre, la seconde est celle que je propose dans le cadre de l'Enquête dans l'enquête mêlant experts et profanes. Enfin, après avoir exposé les blocages dans la négociation, il s'agit de présenter la manière dont la recherche-action-formation peut jouer un rôle dans la constitution d'un « collectif » composé de personnes hétérogènes.

[Extrait de la réunion du 5 juillet 2016, Sabine]

« Son travail de recherche est complètement intégré dans l'ensemble de ce qui va se mettre en place dans le cadre de ce projet. (...) On souhaiterait s'appuyer sur la recherche pour pouvoir conduire tout cet ensemble d'actions. Donc, Inès a une place très importante depuis un an. Donc, tout le travail qui est fait par Ines est pris en compte dans PILE²⁰⁴, intégré dans PILE. En sachant que l'idée c'est de savoir : est-ce que l'égalité s'enseigne ? C'est ça qu'on avait décidé comme problématique générale. Est-ce que ça a du sens d'enseigner l'égalité ? Et son directeur de thèse avait proposé qu'on rattache ça à la question des politiques publiques et c'est de savoir si on peut faire de l'égalité une politique publique. »

Cet extrait montre l'articulation entre le projet Interreg et la recherche doctorale que je mène. Il est important de rappeler ici que la recherche doctorale comprend deux enquêtes :

- Le premier niveau d'enquête - la Grande enquête - consiste à rendre compte, comme vu dans les actes précédents, à « suivre » les acteurs au sens de Bruno Latour (Latour, 2006) dans les réunions de travail afin d'être au plus près du travail de « réalisation²⁰⁵ » le projet Interreg.
- Quant au second niveau, l'Enquête dans l'enquête repose sur la réalisation d'une recherche-action-formation dans le cadre du projet Interreg. Par conséquent, cette seconde enquête me fait prendre un rôle décisif au côté des acteurs. Je vais mettre en place un dispositif d'enquête permettant d'enquêter à leur côté en apportant des éléments de compréhension à leurs interrogations.

Pour comprendre le contexte dans lequel s'est élaborée l'Enquête dans l'enquête - au moyen d'une recherche-action-formation - j'expose d'abord les apports méthodologiques qui m'ont inspiré. Puis, je présente le protocole d'enquête qui a émergé de cette imprégnation méthodologique et de mes réflexions. Enfin, cet Acte se termine par la description des échanges entre les différents acteurs pour parvenir à un ajustement des positions à l'égard de ce que doit produire la recherche-action-formation.

²⁰⁴ Projet interrégional Laboratoire de l'égalité.

²⁰⁵ Comme l'explique Bruno Latour « *A la naissance les projets sont tous mort-nés. Il faut leur ajouter de l'existence continument, pour qu'ils prennent corps, qu'ils imposent leur cohérence grandissante à ceux qui les discutent ou qui s'y opposent* » (Latour, 1992, p. 72). Et il ajoute plus loin « *Un projet technique n'est pas réaliste ou irréaliste, il se réalise ou se déréalise progressivement* » (Latour, 1992, p. 77).

1. Une recherche-action-formation pour créer un groupe d'enquêteurs

1.1 Une demande d'intervention : la place du chercheur-acteur

Dès le début de ce projet Interreg, Sabine part du postulat que l'association des personnes « expertes » peut répondre aux enjeux de réalisation des livrables du projet en matière de formation et de sensibilisation et d'instauration d'une prise en charge de l'égalité de genre au sein de l'Université de Franche-Comté. Ainsi, elle projette deux visions sur le travail à mener :

- Sur le court terme, elle envisage la recherche-action-formation comme une solution pour développer une nouvelle formation sur l'égalité de genre qui doit s'adresser aux enseignants stagiaires. Cet objectif est inscrit dans le projet Interreg sous forme d'un livrable. Pour élaborer cette formation, elle propose de développer un groupe de travail prenant la forme de « think-tank », composé de tous les experts de l'égalité de genre de Franche-Comté. Elle propose deux demi-journées de travail avec des experts pour répondre à la question : « Comment enseigner l'égalité de genre à l'Université ? »
- Sur le long terme, elle voit le groupe de travail comme un collectif d'experts permettant de développer des réflexions qui dépassent le cadre strict des actions du projet Interreg. Lors d'une réunion en 2016, Sabine exprime cette idée en affirmant qu'elle veut créer une « expertise commune » et « avoir un petit pôle d'experts qui pourraient intervenir sur ces questions-là au moins à l'échelle régionale²⁰⁶ ».

Afin de constituer ce collectif d'experts, Sabine formule une « demande²⁰⁷ » d'intervention auprès du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie (LaSA). Dès le commencement, Sabine souhaite financer une recherche ayant un impact sur le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Cette posture du « chercheur-acteur » est négociée en amont du contrat doctoral. À

²⁰⁶ Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine.

²⁰⁷ Comme le dit Gilles Herreros dans son ouvrage *Pour une sociologie d'intervention*, la commande est formulée par un « demandeur d'une intervention, pour son compte ou pour celui de l'institution au nom de laquelle il s'exprime, [il] possède toujours une analyse, une opinion, un avis, plus ou moins stabilisé, à propos de la situation au sein de laquelle il aimerait voir intervenir un « tiers » » (Herreros, 2009, p. 100).

Une phase de négociation s'engage entre le commanditaire et le chercheur qui vise à « identifier les demandes qui a fondent, lesquelles devront être incluses dans le nouveau libellé de la commande, qui, du coup, se retrouve reformulée » (Herreros, 2009, p. 101). Enfin, si les termes de la commande peuvent être sujet à discussion et à ajustement entre le commanditaire et les chercheurs, la demande, elle ne peut être un objet de négociation. Dans notre cas, la demande est celle de former un groupe pour créer une expertise sur les questions de genre. Tandis que la commande se rattache à la manière de concrétiser cette expertise.

cet égard, la première originalité de ce travail est liée à ma place au sein du dispositif. En premier lieu, contrairement à l'ethnologue qui étudie un milieu qui ne l'attend pas, j'ai ma place dans le projet en tant qu'actrice. Mon engagement est plus qu'une simple « présence ». Je participe de l'action commune face au « trouble ». Je dois modifier la réalité avec les autres acteurs.

Partant de cette place du chercheur-acteur, la recherche-action-formation (RAF) semble être la meilleure méthode pour proposer un accompagnement du travail des acteurs engagés dans le « projet interrégional Laboratoire de l'Égalité ».

1.2 Une recherche pour agir et former

Avant d'exposer les apports méthodologiques mobilisés pour développer ma démarche de RAF, je souhaite, en premier lieu, faire un historique de la construction de la recherche-action afin de mieux cerner ces fondements théoriques et empiriques.

Kurt Lewin est à l'initiative de la formulation « recherche-action ». Le modèle lewinien consiste « à étudier les choses en les changeant et en observant les effets de ces changements » (Liu, 1997, p. 56). Pour autant, cette notion n'a pas été « codifiée » et donc peut désigner toute recherche qui vise à modifier un tant soit peu ce qu'elle étudie (Liu, 1997, p. 19). Comme le dit Jean-Paul Resweber, dans l'introduction de *La recherche-action*, cette terminologie reste « imprécise ». Pour lui, la recherche-action peut-être envisagée comme « une recherche qui, quoique théorique, reste empirique, menée sur le terrain, comme on dit, à des fins pratiques » (Resweber, 1995, p. 3). Il faut retenir que son objectif dual est partagé entre le fait de résoudre un problème rencontré par certains groupes ou certaines institutions et l'acte de faire avancer la recherche fondamentale. Je m'appuie dans le développement sur trois formes de recherche-action.

Aux notions de recherche et d'action, j'ajoute une troisième notion : celle de formation. En effet, l'objectif est de renforcer la place centrale de la partie « formation » dans la réflexion apportée par la démarche de recherche-action développée ici. Ceci constitue la deuxième originalité de ce travail doctoral puisqu'il s'agit d'apporter un regard sur l'ingénierie de formation concernant l'enseignement à l'égalité de genre. Dans cette perspective, l'expérience de la recherche-action peut amener à cette troisième dimension grâce à son rôle « formateur »

pour les personnes participantes (Seibel et Hugon, 1987). De ce point de vue, je rejoins les propos suivants :

« Ainsi, le lancement d'un dispositif de recherche-action s'apparente à la mise en place d'un processus de co-formation entre les différents partenaires de la recherche ; le fonctionnement abouti des dispositifs de recherches conduisant chacun des acteurs vers un approfondissement de sa professionnalité, ou selon l'expression d'une intervenante, à un « retour du sens » dans l'exercice quotidien de la pratique professionnelle des uns et des autres. » (Seibel et Hugon, 1987, p. 14).

Les auteurs mettent en garde et précisent que ce processus de « co-formation » ne peut être possible qu'à la condition que la recherche-action permette aux personnes de participer pleinement à l'analyse et à l'élaboration des résultats d'enquête. C'est ce vers quoi tend toute la démarche de la recherche-action-formation développée dans cette thèse. En effet, l'enjeu théorique est de permettre - à des personnes concernées au profil différent : des enseignants, des enseignants-chercheurs, des formateurs auprès d'étudiants et d'enseignants stagiaires – de confronter leur point de vue et leur pratique dans un dispositif d'enquête où la frontière entre enquêteurs et enquêtés disparaît.

Cette recherche-action-formation, inspirée des méthodes pragmatistes, est d'autant plus intéressante dans un contexte où le « professeur débutant » présente son métier : *« de moins en moins comme un ensemble de modèles d'action et de savoirs qu'il suffirait d'appliquer en classe. Les débutants (...) se forment leur métier en fonction des épreuves rencontrées essentiellement en interaction avec leurs élèves. La formation est d'autant plus critiquée par les débutants qu'elle ne peut pas anticiper sur des situations non encore vécues et qu'elle ne peut pas proposer un catalogue de bonnes conduites variables selon les contextes d'action »* (Gasparini, 2014, p. 151).

Enfin, lorsque la recherche se fait à partir d'une commande publique (Draetta et Labarthe, 2011, p. 2), la littérature sur des expériences de recherches-actions soulève le « dilemme de l'expert-chercheur²⁰⁸ ». L'approche pragmatiste de la notion d' « enquête sociale » peut extraire le

²⁰⁸ La notion de « dilemme de l'expert-chercheur » s'inscrit dans « la tension à laquelle est confronté le sociologue ou tout autre chercheur en sciences sociales en situation d'expertise, partagé entre des attentes et des objectifs a priori contradictoires, ceux de la communauté scientifique et du raisonnement sociologique (Passeron, 1991) et ceux de l'action et de l'usage du savoir par les acteurs en demande » (Draetta et Labarthe, 2011, p. 2)

sociologue de cette tension entre des objectifs de recherche et des objectifs pratiques auxquels elle doit tendre. En effet, l'enquête sociale remet en question la différence entre enquêteur et enquêté. Chercheur et participant à l'enquête ont un statut réciproque d'enquêteurs. John Dewey définit de la façon suivante l'enquête sociale : elle a pour objectif de « *procurer au public* » des outils qui lui permette de « *s'identifier lui-même* », ou de définir ses intérêts » (Zask, 2004, p. 8).

1.3 « Enquêter » pour répondre aux attentes des actrices

La démarche de la RAF est construite sur la base de la mise en place d'une « communauté d'enquêteurs²⁰⁹ » (Dewey, 1967), (Zask, 2015), (Zask, 2004). Issue des travaux de John Dewey, cette notion va mobiliser des ressources différentes et propres à ses membres à partir de leurs expériences, de leurs formations et de leurs savoirs pour tenter de résoudre la situation « troublée ». M'appuyant sur les préceptes de l'enquête sociale, je peux répondre à la demande de « collectif d'experts » sur l'égalité de genre formulée par Sabine. Cette perspective pragmatiste constitue la troisième originalité de mon travail. Il s'agit de proposer à la communauté enseignante de disposer de moyens d'agir sur des situations problématiques à travers l'expérience de l'enquête sociale. L'objectif est de passer d'une « situation trouble²¹⁰ », dont les éléments sont dispersés, de manière incohérente, à une « situation unifiée²¹¹ ».

Quelques mois auparavant, lors d'une réunion avec Sabine, Réjane et Delphine, j'introduis l'idée de constituer un groupe prenant la forme d'une « communauté d'enquêteurs » avec un

²⁰⁹ Une communauté d'enquêteurs est composée de membres « *pluriels, égaux et enclins à partager leurs croyances pour mieux les vérifier et les développer* » (Zask, 2015, p. 105). Elle est « utile » dans la mesure où « *celle-ci permet à des publics dispersés, à des «individus perdus» ou à des groupes sociaux exclus ou sacrifiés d'identifier leurs intérêts relatifs à un environnement dont les significations et les dynamiques, complexifiées par les effets des sciences, en sont venues à leur échapper complètement, et auxquelles les traditions et habitudes partagées ne se connectent plus* » (Zask, 2008, p. 323).

²¹⁰ Dont on peut rappeler ici qu'elle est caractérisée par le fait que : « *[les] éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble, ou sont en conflit les uns avec les autres, ce qui entrave la poursuite de la conduite* » (Ogien & Quéré, 2005, p. 43)

²¹¹ Au sens de Joëlle Zask : « *Une expérience réussie, donc productrice d'un objet doté d'une signification partageable, correspond à une situation d'interaction « unifiée »* » (Zask, 2004, p. 6).

apport supplémentaire du pragmatisme, le « forum hybride²¹² ». En effet, j'expose notamment l'idée d'associer dans un même dispositif des personnes concernées²¹³, expertes et profanes, par les problèmes liés aux inégalités de genre rencontrées dans le milieu enseignant. Je présente alors les publics qu'il me semble intéressants de solliciter : les acteurs actuels de la formation (enseignants et acteurs de l'égalité de la région), les enseignants-chercheurs de l'Université de Franche-Comté, les enseignants stagiaires de l'ESPE et les membres du comité de pilotage du projet Interreg. À travers la formation de « forum hybride », la dichotomie entre « expert » et « profane » devient obsolète pour laisser la place à l'association des ressources et des compétences d'une pluralité d'acteurs tentant collectivement d'affronter des problèmes d'inégalités de genre. Le choix des personnes à associer à la recherche-action-formation est l'occasion de mettre au centre de la réflexion des personnes éloignées de la question de l'égalité de genre, comme les enseignants stagiaires de l'ESPE et certains membres du comité de pilotage du projet Interreg.

Prenant appui sur la « communauté d'enquêteurs » et le « forum hybride », je propose de former un « groupe d'enquêteurs » aux expériences, aux savoirs et savoir-faire, mais aussi aux intérêts différents. La prise en considération de la pluralité des expériences permet à la fin de l'enquête sociale de produire « *une nouvelle situation sociale dans laquelle s'inscrivent (les) intérêts pluriels* » (Zask, 2004, p. 17). Pour ce faire, la recherche-action-formation doit créer les conditions pour que cette pluralité des expériences puisse émerger dans un dispositif d'enquête. En adoptant une démarche expérimentale²¹⁴, je crée les moyens pour que s'exprime le « trouble ». Chaque participant vient avec une situation « problématique » constitutive du problème des inégalités de genre.

²¹² Les « forums hybrides » sont définis comme étant d'une part des « *espaces ouverts où des groupes peuvent se mobiliser pour débattre de choix techniques qui engagent le collectif. [Et d'autre part] hybrides, parce que ces groupes engagés et les porte-parole qui prétendent les représenter sont hétérogènes : on y trouve à la fois des experts, des hommes politiques, des techniciens et des profanes qui s'estiment concernés* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001 : 37). Conjointement, « spécialistes » et « profanes » produisent une définition du problème et de sa solution. Ce processus conduit à la construction d'« *identités évolutives, plastiques et qui sont amenées à tenir compte les unes des autres et du même coup à se transformer* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001 : 64-65). Le forum hybride permet de faire se rencontrer deux « mondes » généralement séparés les « savoirs scientifiques » et la « composition du collectif ».

²¹³ « Concernées » au sens de John Dewey, c'est-à-dire des personnes qui éprouvent les conséquences négatives qu'une situation d'inégalité de genre peut provoquer. Donc, cela peut inclure autant des personnes considérées comme expertes du genre comme les formateurs, que des personnes considérées comme profanes du genre comme les enseignants-stagiaires.

²¹⁴ « (...) *l'enquête sociale en tant qu'enquête implique (comme toute enquête) de nécessaires opérations qui modifient existentiellement les conditions qui, telles qu'elles sont, motivent une enquête véritable et constituent son objet. Car [...] tel est l'apport de la logique de la méthode expérimentale* » (Dewey, 1938a, p. 493)

Ces premiers fondements - la place du chercheur, la notion de formation et celle d'enquête - donnent le cadrage de la recherche à mettre en œuvre. À présent, il s'agit de passer en revue trois apports méthodologiques de la recherche-action. Ils ont fortement inspiré ma démarche méthodologique de recueil et d'analyse des récits d'« expériences » d'inégalité de genre grâce à des sessions de travail collectif²¹⁵.

1.4 Les trois apports méthodologiques

L'intervention sociologique

Dans un premier temps, je présente la méthode de l'« intervention sociologique » (Touraine, 1978). Elle s'inscrit dans la théorie de l'actionnalisme qui « *affirme l'existence d'acteurs et de logiques d'action, et qui cherche à établir un lien entre les deux* » (Cousin et Rui, 2010 : 514). L'intervention sociologique invite les acteurs à faire un travail collectif de réflexion « *qui place en son centre l'analyse de la manière dont ils lisent et interprètent le monde social et qui interroge leur capacité d'agir et à intervenir sur ce monde* » (Cousin, Rui, 2010 : 514). Au-delà de la connaissance des luttes collectives, cette méthode a pour but de saisir en quoi les acteurs sont « *porteurs de transformation sociale* » (Cousin et Rui, 2010, p. 516). À l'origine de la méthode, le sociologue cherche à reproduire les conditions d'un groupe militant. Dans l'ouvrage *Le mouvement ouvrier* (Touraine, Wieviorka et Dubet, 1984), les auteurs ont expérimenté cette méthode en réunissant d'une part, des groupes syndicaux d'ouvriers de régions différentes : les sidérurgistes, les cheminots, les chimistes, les O.S., les techniciens de l'informatique, et d'autre part, des groupes de dirigeants d'entreprises dans les domaines de la sidérurgie et de la chimie. Dans un contexte où le mouvement ouvrier s'affaiblit et le nombre d'adhésions dans les syndicats diminue, les auteurs se posent la question suivante : quelle est « *la place du mouvement ouvrier dans l'action syndicale* » ? (Touraine, Wieviorka et Dubet, 1984, p. 23) Leur méthode s'attache à enquêter sur les ouvriers plutôt que sur les pratiques syndicales. Ainsi, pendant deux ans, un groupe de sociologues mène une intervention sociologique auprès de groupes de militants syndicalistes dans le but « *d'élever leur capacité d'action historique, donc la force et le niveau de leurs luttes* » (Touraine, 1978, p. 188).

Plus récemment, les sociologues Cousin et Rui se sont attachés à synthétiser la démarche de l'intervention sociologique pour la faire reposer sur le protocole suivant. Cette méthode est

²¹⁵ Je les présente plus en détail dans l'Acte 6 de ce chapitre 2.

fondée sur un travail en groupe constitué d'une douzaine de personnes sur une temporalité longue, environ une quinzaine de séances sur plusieurs mois. Le groupe analysé, doit être « artificiel », c'est-à-dire que les personnes ne se connaissent pas ou peu. Il est impératif que ce principe soit respecté de manière à ce que les relations personnelles ne viennent pas biaiser les résultats de l'intervention. Si l'on se réfère aux expérimentations conduites sur le mouvement ouvrier, les sociologues mêlent des personnes issues de divers syndicats. Pour autant, ils ne mentionnent pas la nécessité de travailler sur un « groupe artificiel ». Et même lors de certaines phases de travail, ils ont même encouragé l'interconnaissance des divers acteurs en demandant à « *chaque groupe d'inviter des interlocuteurs (amis, ennemis ou simples témoins de leur action)* » (Touraine, Wieviorka et Dubet, 1984, p. 93).

Pour recueillir des conduites collectives, la méthode de l'intervention sociologique mobilise une équipe de sociologues composée d'un « interprète », d'un « analyste » et d'un « secrétaire » (Cousin, Rui, 2010) :

- L'*interprète*, à côté du groupe, l'aide à se construire. Il distribue la parole de manière à ordonner les discours et les prises de position. Il est garant du « fonctionnement démocratique » du groupe.
- L'*analyste*, dans une posture de distanciation par rapport au groupe, doit amener le groupe vers l'« *analyse de son auto-analyse* » (Cousin et Rui, 2010, p. 515) . Ainsi, il est chargé d'introduire un point de vue sociologique dans les discussions avec le groupe.
- Le *secrétaire*, en dehors du groupe, permet aux deux autres sociologues d'être pleinement dans leurs rôles. Il est responsable de la bonne conduite de l'enregistrement et de la retranscription des séances de travail.

L'intervention sociologique propose une alternance de séances de travail de deux types :

- Les séances ouvertes invitent des *interlocuteurs* à venir échanger avec le groupe. Ils sont le reflet des « figures sociales » présentes dans l'environnement social et culturel des personnes composant le groupe. Ils représentent pour ces dernières des adversaires qui entravent leur action ou des partenaires qui la facilitent. Cette confrontation pousse le groupe à argumenter. Le rôle de l'interprète peut être, dans le cadre de ces séances, déterminant. En effet, il aide la prise de position de groupe face à des porte-parole des mouvements étudiés. Ces séances sont nécessaires puisqu'elles replacent la personne

dans un rapport social par la simulation d'une situation sociale. Chaque séance « ouverte » est suivie d'une séance « fermée ».

- Les séances fermées sont celles où les chercheurs s'appuient sur le contenu des séances précédentes afin d'aider le groupe à les analyser. Les chercheurs introduisent également, dans la discussion, des hypothèses de travail élaborées à partir du travail conjoint entre les chercheurs et le groupe. Ainsi, les chercheurs en retrait lors des séances ouvertes sont actifs lors des séances fermées.

En conclusion de ce travail en groupe, l'intervention sociologique se termine par une séance de conversion qui produit un double processus :

- Un processus analytique dans le sens où le groupe est en phase d'analyse de l'écart qui existe entre son action sur le réel et le mouvement social ;
- Un processus initiatique dans la mesure où le groupe réfléchit aux conditions qui pourraient l'amener au niveau d'un mouvement social.

Au sein de cette démarche, la dernière étape évoquée ci-dessus est nommée « conversion ». C'est elle qui permet à l'intervention sociologique de viser « *le plus haut niveau possible de l'action, et [d'interroger] les acteurs engagés afin d'appréhender leur capacité à être un mouvement social capable de contester et de modifier les orientations culturelles de la société* » (Cousin et Rui, 2010, p. 516). Ainsi, cette méthode a pour objectif d'élever la capacité d'action des acteurs engagés dans son processus : « *Elle se présente comme un outil participant à l'action elle-même* » (Cousin et Rui, 2010, p. 516).

La méthode d'analyse en groupe

Pour continuer ce tour d'horizon des méthodes de recherche-action, il semble pertinent d'appréhender les tenants et les aboutissants de la « méthode d'analyse en groupe » (MAG). Elle est qualifiée de « méthode d'intervention et de recherche-action » par les chercheurs du Centre de recherches et d'interventions sociologiques (CESIR) des facultés universitaires Saint-

Louis à Bruxelles²¹⁶. Favorisant la réflexivité, elle engendre une compréhension des phénomènes sociaux par les acteurs eux-mêmes. S'appliquant à différents terrains, elle permet d'analyser une pluralité de problèmes allant du champ de l'action sociale, de l'action publique et du développement.

La MAG associe des personnes qui sont directement concernées par le problème étudié. Elle constitue des groupes d'une douzaine de personnes. Ensemble, ils analysent collectivement des expériences qui ont été narrées devant le groupe par les participants. Chaque personne donne son avis sur la situation exposée. Les chercheurs sont alors attentifs aux avis convergents ou divergents concernant la situation. À partir d'une synthèse de ces avis, les chercheurs et les participants « *peuvent confronter leurs hypothèses et tentatives de problématisation* » (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009 : paragraphe 2) et « *prendre en compte le caractère relationnel du social* » (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009 : paragraphe 39). Les convergences et les divergences « *permettent de reconstruire la manière dont ces problèmes sont socialement construits dans le jeu des relations sociales* » (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009 : paragraphe 40).

Le groupe est amené à faire ce travail sur plusieurs situations. Au terme de celui-là, le groupe explore des « perspectives pratiques ». La réflexion de chaque participant n'est pas analysée de manière isolée du groupe. Au contraire, cette méthode tente d'appréhender les rapports sociaux dans des situations concrètes. Elle propose une approche inductive qui part du terrain pour élaborer des hypothèses de travail.

À la lecture de la présentation des différentes étapes de la MAG, je constate que les chercheurs utilisent le « récit ». **La première phase** de cette méthode invite chaque participant à présenter une situation vécue qui est selon lui constitutive du problème. L'ensemble du groupe choisit ensuite parmi tous les récits, lesquels feront l'objet d'une analyse. Les récits choisis vont être exposés par les narrateurs de manière complète. La narration fait l'objet d'un enregistrement de la part des chercheurs. Le narrateur doit mettre en avant ce qui est d'après lui révélateur dans son récit du problème. À l'issue de cette narration, les participants (y compris les chercheurs)

²¹⁶ Le Centre de recherches et d'interventions sociologiques (CESIR). Des chercheurs issus des sciences sociales collaborent dans trois champs : l'action publique et fabrique du sujet ; villes, territoires et environnements ; intersectionnalité, identités et expériences minoritaires. Comme précisé sur le site internet : <https://cesir.usaintlouis.be/>

posent des questions pour « éclaircir » la situation. Le groupe n'est pas encore dans le processus d'analyse.

La **deuxième phase** de la méthode est intitulée « les interprétations ». Chaque participant tour à tour présente en quelques minutes une analyse de la situation. Ce tour de table se termine par les réactions du narrateur. Il réagit aux diverses « interprétations ». À l'issue de ce travail, les chercheurs préconisent la ré-écoute du récit. Un second tour de table se fait et se conclue également par la réaction du narrateur aux « interprétations ».

Puis, la **troisième phase** de la méthode, nommée « l'analyse », permet à l' « animateur » de rendre compte de la synthèse des interprétations à partir des notes du « rapporteur ». Elles sont organisées en grands thèmes pour mettre en avant les convergences et les divergences sur la situation narrée. Les chercheurs partent du principe qu'il y a convergence ou divergence à partir du moment où deux avis vont dans le sens opposé ou dans le même sens. Ces convergences et ces divergences sont présentées au groupe de manière structurée. Les divergences permettent de révéler les « *nœuds à approfondir qui rendront possibles des problématisations plus riches et nuancées* » (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009 : paragraphe 24). Les auteurs ajoutent « *Si on se met d'accord, c'est donc d'abord et avant tout sur une formulation des désaccords* » (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009 : paragraphe 24). La méthode laisse la place aux apports des chercheurs qu'ils soient théoriques ou hypothétiques pour préciser des propos. Il est à noter qu'elle permet une continuité entre « savoirs sociaux » et « savoirs sociologiques » et suppose comme le disait Garfinkel que « *les individus ne sont pas des idiots culturels* » (Garfinkel, 2007).

Enfin, il s'agit d'aborder la **quatrième phase** de la méthode : « les perspectives pratiques et l'évaluation ». D'une part, il y a la formulation des perspectives pratiques. Le groupe peut dégager des perspectives diverses et parfois contradictoires. D'autre part, il est recommandé de demander aux participants de s'exprimer sur l'expérience qu'ils ont vécue ensemble.

L'une des caractéristiques de la MAG, c'est « Un débat organisé ». Les débats autour des situations narrées sont organisés de « manière procédurale²¹⁷ ». L'animateur est le garant du

²¹⁷ Terme employé par les auteurs de la MAG (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009). La méthode se déroule étape par étape en fonction de procédures bien établies en amont.

respect de cette procédure. Si les auteurs spécifient que les participants ont la liberté de dire ce qu'ils veulent, la prise de parole n'est pas spontanée, chaque participant a un temps défini pour exprimer ce qu'il pense de la situation. Le but de cette rigueur est d'éviter un déséquilibre dans la prise de parole entre les participants. Ils donnent les exemples suivants : « un fonctionnaire trop bavard, un agent de développement dont les propos sortent du cadre, ou un magistrat qui, imbu de son statut, tend à imposer d'emblée son hypothèse » (Campenhoudt, Chaumont, Franssen, 2009).

Au terme de ces différentes étapes de la méthode, des perspectives pratiques sont examinées pour augmenter la capacité d'agir sur le problème étudié et dont l'ensemble des participants se sent concerné. L'objectif de cette démarche est de développer la capacité réflexive de chaque personne.

La méthode des scénarios

Enfin, la méthode des scénarios (MDS) est une technique d'enquête développée à Metz au sein de deux laboratoires (L'Équipe de recherche en anthropologie et sociologie de l'expertise - Erase et le Centre de recherche sur les médias – Crem). À l'origine, la MDS est inspirée des méthodes projectives développées par Jean Kellerhals²¹⁸ (Kellerhals, Coenen-Huther et Modak, 1988) et Jean-François de Singly²¹⁹ (de Singly, 1984). Les enquêtés doivent se projeter dans des situations construites par le chercheur. À cette dimension, Jean-Yves Trépos ajoute celle de « participative » (Trépos, 1988). En ce sens où elle utilise une technique supplémentaire, les tables rondes. Elle permet la « *production de discours en groupe restreint* » (Meyer, 2005, p.224).

Avec pour but de dévoiler des représentations chez les participants, la méthode repose sur la construction de scénarios. Trois étapes sont constitutives pour aboutir à cette mise au jour. Ces

²¹⁸ Les auteurs s'intéressent à la construction des normes de justice dans les groupes. Une des enquêtes restituées s'appuie sur les scénarios. Les sociologues ont placé « *les acteurs devant un problème de justice distributive qu'ils doivent résoudre de manière interactive* » (Kellerhals, Coenen-Huther et Modak, 1988, p. 168). Une centaine de couples se sont prêtés à l'expérience afin d'apporter une réponse au problème exposé dans le scénario. Cela permet une mise en lumière des savoirs mobilisés par chaque acteur pour trouver une solution.

²¹⁹ Pour recueillir les représentations sociales des personnes sur la division du travail entre conjoints, le sociologue a construits des scénarios. Sous forme de brefs récits, il a demandé à ces enquêtés de raconter la suite.

étapes peuvent être légèrement différentes en fonction des sociologues qui applique la méthode :

- La première consiste à demander aux participants un exercice individuel d'écriture. Cela permet au chercheur « *de recueillir des représentations, des valeurs, des lieux communs, promus et mis en avant – autrement dit au premier plan – par les agents* » (Meyer et Walter, 2003, p. 383). Les scénarios sont développés à partir d'une ou de plusieurs expériences singulières.

En outre, il est également possible de construire les scénarios à partir d'une enquête exploratoire (enquête ethnographique, entretien, observation, recherche documentaire...). Cette variation a été relatée dans le cadre d'un travail portant sur des situations professionnelles problématiques ou « bloquées » (Meyer, 2010 : 138).

- La deuxième étape propose les scénarios à des volontaires qui les commentent. Comme l'explique Vincent Meyer dans son article (Meyer, 2010), cet exercice peut varier en fonction des recherches : « *On peut demander de classer les scénarios par ordre de vraisemblance (...), d'y souligner ou d'en extraire les assertions avec lesquelles ils sont d'accord, pas d'accord ; demander qu'ils produisent leur propre scénario en s'inspirant de leur expérience* » (Meyer, 2010, p. 136). À partir de ce matériel, le chercheur fait une analyse de contenu thématique des « scénarios ».
- La troisième met les participants dans l'exercice du débat collectif afin de « *dévoiler d'autres [représentations] en sommeil, plus ou moins utiles ou opérants, dits « d'arrière-plan », qui peuvent être réactivés par les scénarios [...]* » (Meyer et Walter, 2003, p. 383).

L'emploi de scénarios permet aux chercheurs de « *placer « artificiellement » [les enquêtés] devant des situations susceptibles d'être conçues comme décalées, injustes ou mal renseignées* » (Meyer, 2010, p.136). Ainsi, les scénarios sont de courts textes caricaturaux vis-à-vis d'une situation du quotidien, à laquelle pourraient être confrontées les enquêtés. Le fait de « forcer le trait » a pour but de créer chez eux des réactions fortes de désapprobation et de contre-argumentation. Cette technique invite au débat sur le scénario proposé par le chercheur.

Enfin, cette méthode peut être utilisée dans une démarche inductive aussi bien que déductive, ainsi que pour répondre à un commanditaire dans la cadre d'une commande. À cet égard, elle peut être utilisée dans le cadre de recherche-action pour contrôler et évaluer l'impact d'action ou de pratique. Pour exemple le travail de Jean-Yves Trépos (Trépos, 1995), il a réalisé une

enquête sur en milieu carcéral montrant l'effet de la MDS sur l'évaluation d'un dispositif en interrogeant les professionnels sur leurs pratiques et les solutions à apporter face à un problème.

*

Les apports spécifiques de ces trois méthodes m'ont permis d'élaborer une recherche-action-formation originale s'appuyant sur des entretiens collectifs. Cette réflexion participe à la volonté d'ajuster la méthode d'enquête afin d'être au plus proche du terrain.

- De l'intervention sociologique, je retiens la logique d'intervention. Elle peut être mobilisée dans le cadre d'une recherche-action-formation où il s'agit bien de transformer une question militante en politique publique.
- Pour la méthode d'analyse en groupe, je souhaite m'appuyer sur la méthode de construction et de discussion à partir des « récits ». Elle associe des personnes avec des ressources différentes face à un problème qui les concernent.
- Quant à la méthode des scénarios, je m'intéresse plus particulièrement à la démarche des « tables rondes » de Jean Yves Trépos, elle permet de se concentrer sur des logiques collectives de construction d'un objet.

Après avoir passé en revue les bases théoriques et méthodologiques de ma démarche, il s'agit à présent d'exposer le protocole d'enquête proposé aux actrices.

1.5 La proposition d'enquête

Ce travail d'enquête porte sur les modules de formation à l'égalité des genres à destination des futurs enseignants du primaire et du secondaire. Afin d'enquêter sur ce point, j'ai élaboré un protocole qui schématise les différentes étapes. En amont de la réunion de « négociation », il est remis au groupe projet et aux membres du comité de pilotage missionnées sur cette action pour qu'elles puissent prendre connaissance des enjeux de recherche, de ses modalités et des publics concernés.

Ce protocole vise à mettre en place les conditions nécessaires pour répondre aux deux objectifs ci-dessous :

- **Réaliser une recherche heuristiquement féconde concernant la mise en œuvre de ces dispositifs de formation :**

Il s'agit de savoir comment, dans le champ de la formation initiale et continue des enseignants, peuvent s'agencer des manières de s'interroger et de travailler sur soi-même pour transformer son approche spontanée des questions pratiques de genre.

- **Renforcer la réflexivité des acteurs engagés dans ces dispositifs de formation :**

À travers le dispositif d'enquête de la recherche-action-formation (RAF), il s'agit de produire de la réflexivité chez les participants vis-à-vis des dispositifs de formation à l'égalité de genre déjà existants. Cette réflexivité peut produire plusieurs effets. D'une part, elle peut donner l'idée à des participants l'élaboration des préconisations sur la formation afin de construire une nouvelle formation. D'autre part, elle peut permettre un éclairage sur la posture du « comité de pilotage » du projet afin d'ajuster le travail à réaliser. Dans cette perspective, il semble important que des membres du comité de pilotage du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » participent à cette enquête. Ainsi, à l'issue du dispositif d'enquête, ils pourront s'inspirer des résultats de la RAF pour monter les différents outils de formation du projet Interreg.

Cette recherche-action-formation vise une double-appropriation :

- Une appropriation de la méthode d'enquête ;
- Une appropriation des résultats produits.

Le protocole d'enquête tel que présenté aux actrices :

Le « projet interrégional Laboratoire de l'Égalité » propose l'élaboration d'un dispositif d'enquête en s'inscrivant dans une perspective pragmatiste²²⁰. Nous proposons d'identifier les problèmes liés aux inégalités de genre rencontrées dans le milieu enseignant. Nous partirons du vécu des personnes pour répondre aux attentes de formation. Pour ce faire, il s'agit de constituer, avec les individus volontaires, des tables rondes.

Nous proposons la mise en place de 9 tables rondes composées de trois personnes :

- Un-e formateur-trice de l'ESPE ;
- Un-e formé-e (un-e enseignant-e stagiaire) ou néophytes (professionnels en lien avec la problématique)
- Une personne faisant partie du comité de pilotage de projet Interreg.

Ces trois personnes occuperont respectivement trois rôles au sein des tables rondes : le *narrateur*, le *discutant* et le *secrétaire*.

- Le « narrateur » est celui qui va narrer une situation de construction d'inégalité dont il a été le témoin ou l'acteur.
- Le « discutant » est celui qui va animer l'échange en posant des questions au narrateur afin

²²⁰ Zask Joëlle, « L'enquête sociale comme inter-objectivation, Raisons Pratiques », n°15, 2004, pp. 1-18.

d'expliciter ce qui apparaît comme un « trouble²²¹ » dans la situation pour le narrateur et ce que le narrateur a fait ou imagine ce qu'il faudrait faire pour surmonter le « trouble ».

- Le « secrétaire » est celui qui va transcrire la discussion. Le but étant qu'il s'approprié la situation et la logique des acteurs concernés afin d'en rendre compte.

Une fois les tables rondes terminées, toutes les situations seront présentées à l'ensemble du groupe de travail. L'ensemble des participants peut être pensé comme une « communauté d'enquêteurs²²² » qui analysera collectivement et tentera d'élaborer des solutions aux situations problématiques en utilisant la diversité des expériences, des savoirs et des savoir-faire comme une richesse.

La seconde journée sera consacrée à la restitution du matériel récolté en tables rondes sous forme de « scènes d'exposition ». À partir des résultats de cette « expérimentation²²³ », la discussion s'ouvrira sur les solutions apportées par la *communauté d'enquêteurs*. Cette forme d'engagement dans une *communauté d'enquêteurs* servira de base à une formation qui répondra aux problématiques rencontrées par les équipes pédagogiques au sein des établissements scolaires. Les 27 personnes composant la *communauté d'enquêteurs* devront être impérativement présentes.

Pour recueillir les situations des 27 personnes, ce sont trois demi-journées qui seront organisées.

Planification :

- **Une demi-journée (3 heures et demie) :** explication du dispositif (environ ½ heure, tables rondes 1 heure et demie, restitution (environ 1 heure et demie) ;
Il sera demandé à chaque participant-e de venir à l'expérimentation avec une situation d'inégalité de genre vécue ou rapportée qu'il/elle abordera lors des tables rondes. Cette situation doit s'inscrire dans le contexte enseignant.
- **Une demi-journée (3 heures) :** restitution et réflexion sur la formation.

Afin de mener à bien cette enquête, il a été convenu que les séances de travail seront composées à chaque fois de 9 personnes :

- 3 membres du comité de pilotage ;
- 3 formateurs et formatrices de l'ESPE ;
- 3 enseignant-e-s stagiaires ou néophytes.

Cette organisation permet d'avoir à chaque table ronde un membre du comité de pilotage, un formateur ou une formatrice de l'ESPE et un-e enseignant-e-s stagiaire et un ou une néophyte.

L'Acte 6 intitulé « Constituer un groupe d'enquêteurs » de ce chapitre 2 permet de revenir sur les détails de mise en œuvre de ce protocole grâce à l'explicitation des neuf étapes constituant la méthode. Il s'agira dans le même temps de montrer en quoi ce protocole se détache ou s'inspire des méthodes présentées précédemment : l'intervention sociologique, la méthode d'analyse en groupe et la méthode des scénarios.

²²¹ Zask Joëlle, « L'enquête sociale comme inter-objectivation, Raisons Pratiques », n°15, 2004, p. 2.

²²² Zask Joëlle, « Le public chez Dewey : une action sociale plurielle », Tracé Revue de Sciences Humaines, 2008, pp. 169-189.

²²³ Dewey John, *Le public et ses problèmes*, Gallimard, coll. Folio Essais, Paris, 2005.

Dans cet Acte 5, je souhaite aborder les échanges qui ont eu lieu lors de la présentation de ce protocole en réunion. Il s'est trouvé que deux points du protocole ont attiré l'attention de Sabine et Pierrette et ont été mis en discussion : d'une part le fait que le protocole ne mentionne pas de livrable et d'autre part, le choix des trois publics sélectionnés pour les séances d'entretiens collectifs.

2. La négociation d'un dispositif d'enquête sur les inégalités de genre

Le 6 janvier 2017 se tient une réunion dont le but est de présenter le dispositif d'enquête proposé dans le cadre du livrable dont l'enjeu porte sur la formation à l'égalité de genre pour les enseignants stagiaires décrit dans le livrable 3.2.2. Pour rappel, ce livrable est détaillé comme suit dans le projet Interreg :

[Extrait du projet Interreg déposé en mars 2016]

« Un dispositif de formation à destination des futur-e-s maître-sse-s du primaire et du secondaire dans le cadre de L'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) et en partenariat avec l'IUFE (Institut universitaire de la formation des enseignant-e-s). Une pédagogie originale est donc à concevoir, mettre en place et évaluer, le LaSA propose de faire reposer ce travail sur la constitution d'une « communauté d'enquêteurs » afin de suivre la mise en œuvre de ces dispositifs. Des synergies seront étudiées pour la formation continue des enseignant-e-s du premier et du second degré, en partenariat avec le rectorat. »

Sont conviés à la réunion : le groupe projet ; et deux membres du comité de pilotage : Agathe, l'enseignante-chercheuse et Pierrette, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat qui pilote les formations dispensées à l'ESPE pour former les futurs enseignants à l'égalité de genre. Sabine et Pierrette nous retrouvent dans les locaux du LaSA à 9h comme convenu. Réjane et Agathe ne peuvent se joindre à nous ayant des empêchements professionnels.

Au début de la réunion, Sabine et Pierrette²²⁴ présentent ce qu'elles attendent de la recherche-action-formation. Dès le départ, le choix des participants à cette recherche est central pour les actrices du projet :

[Dialogue extrait de la réunion du 2 septembre 2016]

Sabine - Tu vas quand même avoir une difficulté, c'est déjà, tu vas avoir à faire à des gens qui sont complètement surbookés, donc si tu leur dis « venez on va discuter, vous pouvez-vous empoignez sur le sujet, etc. », ils vont te dire « tout ça, c'est intéressant, mais nous on n'a pas le temps » parce qu'en fait, tu comprends ce que je veux dire ?

Enquêtrice - Oui.

Sabine - Il faut dans un premier temps constituer un premier groupe avec des personnes qui sont impliquées/

Réjane²²⁵ - Et passionnées.

Sabine - Voilà et qui a un moment devront intervenir, ça fait partie de leur boulot, donc ils ont bien prévu de faire des choses là-dessus, parce que tu ne vas pas pouvoir les garder.

Poursuivant sa réflexion, elle fait une énumération des personnes « impliquées » et « passionnées » qui pourraient intégrer ce premier groupe :

[Extrait de la réunion du 2 septembre 2016, Sabine]

« Dans un premier temps, je pense qu'il serait intéressant de se renseigner sur quelle est la réflexion des universités sur la question de la formation des enseignants. Et puis, dans un second temps, de repérer toutes les personnes qui pourraient faire partie d'un groupe de travail au sein de notre université.

Donc, dans ce groupe, il y a tous ceux qui sont intervenus dans les formations, c'est-à-dire les enseignants du second degré, que Pierrette a impliqué dedans. Il y a des proviseurs de lycées aussi. Je crois que c'est celui de Pergaud qui était impliqué. Il y a des responsables de CIO qui étaient là-dedans. (...) Il y avait celle qui est partie de l'ESPE, je ne sais plus comment elle s'appelle. Il y a une enseignante qui est partie à la retraite et qui n'a jamais réussi à prendre le leadership. Et puis, il y a aussi la directrice de la DRDFE et la référente du Doubs de la DRDFE, je ne sais plus comment elle

²²⁴ Pierrette est la chargée de mission académique égalité fille-garçon du rectorat. Elle a également la charge du module de formation égalité dispensé à l'ESPE auprès des enseignants-stagiaires.

²²⁵ Réjane a été recrutée pour être chargée de la coordination des actions et des acteurs, de l'administratif et du financier sur le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ».

s'appelle. Donc en fait, tout ça, c'est là-dedans. Il faut que je prenne le temps de chercher. (...) Les enseignants qui ont travaillé sur le projet (In)égalité, il faut absolument les impliquer là-dedans ».

En somme, dans cet extrait, Sabine formule deux attentes vis-à-vis de la recherche-action-formation. Premièrement, qu'elle mette en évidence un « benchmark²²⁶ » sur les différentes manières de faire des autres universités. Deuxièmement, qu'elle aide au repérage des personnes expertes sur le genre pour constituer un collectif de personnes issues des institutions suivantes et nommées dans l'extrait précédent : des responsables de Centres d'Information et d'Orientation, des enseignants de l'ESPE, la chargée de mission égalité fille-garçon du Rectorat, la Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité, des enseignants ayant mis en place le projet (In)égalité.

Grâce à des personnes d'expertises et d'horizons différents, les personnes inventoriées précédemment semblent être les plus intéressantes à recruter selon Sabine pour constituer un « collectif d'experts » qu'elle définit de la manière suivante :

- Des enseignants-chercheurs experts du genre : les enseignants engagés dans le projet (In)égalité ; Agathe, l'enseignante-chercheuse en sociologie à l'ESPE ;
- Des experts de la question de genre : Pierrette, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat et son réseau d'enseignants sensibilisés à l'égalité de genre ; les formateurs de la formation à l'ESPE, Corinne de la Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité (DRDFE) et la référente du Doubs déléguée départementale aux droits des femmes et à l'égalité ;
- Des sociologues qui s'intéressent à la manière dont on peut mener un groupe de réflexion.

2.1 Un désaccord sur la méthode

Ainsi, le 6 janvier 2017, lorsque nous discutons du protocole envoyé quelques semaines plus tôt, Sabine s'interroge sur l'« exploitation » de ce travail d'enquête : « *Il y a quelque chose que*

²²⁶ A l'origine ce terme désigne une technique de marketing qui consiste à étudier les modèles et les modes d'organisation d'entreprises concurrentes. Aujourd'hui ce terme est utilisé plus globalement pour désigner toute opération d'analyse de pratiques, de dispositifs, de produits d'une autre entreprise ou institution.

je ne comprends pas. Une fois que ces personnes sont formées. Enfin, on fait ce travail. Comment le travail avec les étudiants, futurs enseignants, est organisé ensuite ? » Elle a en tête son objectif de sensibiliser à l'égalité des étudiants et des enseignants stagiaires. Pour elle, la recherche-action-formation doit intégrer cela dès le départ : *« c'est la suite [de la recherche-action-formation] qui est à mon avis importante parce que selon la façon dont on va utiliser ces éléments-là et les réinjecter dans la formation des enseignants, on pourra avoir une idée plus précise, d'abord, qui mettre dans les groupes ? Combien de groupes ? Etc.²²⁷ »*. Par conséquent, elle imagine deux manières d'exploiter les situations problématiques émergentes du protocole d'enquête :

[Extrait de la réunion du 6 janvier 2017, Sabine]

« Soit, on exploite les cas et puis on en tire un certain type d'animation pour aboutir à une certaine prise de conscience des quelques cas qui peuvent poser problème en situation d'enseignement. (...) [Soit], il y a une deuxième façon de faire qui serait de dire finalement, est-ce qu'on ne pourrait pas sur les 6 heures qu'on a de disponible avec chacun de ces enseignants, les faire travailler en utilisant ce type de modalité pour approcher un certain nombre de cas intéressants ».

De plus, Sabine rappelle les exigences formulées dans le cadre du projet Interreg. En ce sens, la recherche-action-formation doit produire une *« pédagogie originale²²⁸ »* pour les acteurs du projet *« à former des enseignants du secondaire, des professeurs des écoles en prenant en compte l'égalité de genre²²⁹ »* :

- D'une part, il y a l'obligation de produire une formation de formateurs – un livrable annoncé dans le cadre de l'écriture du projet interrégional ;
- D'autre part, elle a engagé l'université à transférer ce dispositif de formation à d'autres groupes dans la région ou dans d'autres universités qui souhaiteraient le mettre en place.

Pour appuyer ces deux points, Pierrette (chargée de mission égalité fille-garçon et en charge de la formation à l'ESPE) insiste sur les besoins de ces formateurs. Ces derniers sont en demande d' *« outils »* de formation leur apportant un regard sur leur propre pratique en tant que formateurs.

²²⁷ Extrait de la réunion du 6 janvier 2017, Sabine.

²²⁸ En référence au livrable du projet Interreg 3.2.2.

²²⁹ Phrase tirée de la réunion du 6 janvier 2017, Sabine.

À ce moment précis de la réunion, la première divergence de méthode se pose entre les actrices du projet et le protocole d'enquête. En effet, la réflexion de Sabine est à l'opposé de celle que j'expose dans le document puisqu'elle souhaite prédire ce qui va advenir des résultats de l'enquête sociologique. L'interrogation sur l'« exploitation » de ce travail semble prématurée au regard de la posture méthodologique développée dans le protocole. Dans un premier temps, mon directeur de thèse et moi-même recommandons de rester fidèle au protocole, c'est-à-dire afin d'attendre ce qui va émerger sur l'égalité de genre. Dans un second temps, il sera possible de se focaliser sur ce qu'il produira dans le réel. En effet, l'objectif de la RAF est de développer la réflexivité chez les participants. Ainsi, elle n'a pas pour objectif de livrer une méthode clé en main pour former des enseignants stagiaires. Par conséquent, ce sont ceux qui participeront à l'enquête qui orienteront la manière d'exploiter le travail d'enquête. Il semble prématuré de présager des résultats d'enquête.

Contrairement à l'idée émise par Sabine de construire un groupe de travail avec des personnes expertes du genre et de l'enseignement du genre, nous élaborons une manière d'enquêter sur des situations considérées comme inégalitaires. Cette idée s'appuie sur la notion d'« expérimentation » (Dewey, 2005). Dans cette perspective, l'objet de la recherche n'est pas donné. Pour le dire autrement, il est révélé en engageant des personnes concernées dans une enquête, à travers laquelle « *s'ouvre (...) un processus de réflexion au terme duquel « émerge » un « objet »* » (Zask, 2004, p. 5). La transformation de la réalité sociale est provoquée par le chercheur au moyen d'une « expérimentation » avec les autres acteurs grâce à la pratique collective de l'« enquête sociale ».

2.2 Un désaccord sur les participants

La question des personnes à choisir pour faire partie de l'enquête est le deuxième point sur lequel Sabine ne semble pas en accord avec la proposition du protocole d'enquête.

Ayant en tête son idée de « collectif d'experts » sur le genre, Sabine s'attend donc que la RAF cherche à mettre en lien des personnes expertes pour construire une réflexion sur les dispositifs de formation. Elle indique lors de la réunion qu'elle souhaite que soient prioritaires les formateurs et les formatrices à l'égalité de genre de l'ESPE et les personnes enseignantes expertes de l'enseignement du genre.

Or, enquêtant sur les situations d'inégalités de genre, je propose de faire reposer le protocole sur les formateurs et les formatrices de l'ESPE, mais également sur les membres du comité de pilotage du projet Interreg et sur les enseignants stagiaires. Ne comprenant pas ce choix, Sabine trouve incohérent de faire participer des enseignants stagiaires pour cette enquête dans la mesure où ils font partie du public qu'il faut former. D'après Sabine, il faut que le protocole d'enquête retienne l'ensemble des formateurs et des formatrices, ils sont au nombre de 14.

Le résumé des échanges lors de la réunion montre un désaccord sur le choix des participants à cette recherche-action-formation. Alors que Sabine veut faire émerger un point de vue d'experts sur l'égalité de genre, je propose d'enquêter pour faire émerger une pluralité de points de vue sur l'égalité de genre mêlant experts et profanes de la question. Ainsi, la posture de Sabine amène à ré-expliciter l'un des objectifs de la recherche-action-formation : éclairer l'action des personnes travaillant dans le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Il s'agit de permettre à des personnes avec des profils « hétérogènes », représentant une diversité de points de vue sur cette question, de réfléchir ensemble à des situations concrètes de terrain. Par conséquent, partant de la conception pragmatiste de l'enquête, j'ai pris des publics différents étant tous concernés²³⁰ par la formation à l'égalité de genre à l'ESPE :

- Les **formateurs et les formatrices du module « Égalité » de l'ESPE**, considérés comme des « experts » de la question de genre, sont pour certains des personnels de l'Éducation nationale qui bénéficient d'un séminaire annuel²³¹ pour se former. Pour d'autres, ce sont des professionnels de la question de genre comme la directrice de la DRDFE. Enfin, une minorité d'entre elles est issue du milieu associatif.
- Les **enseignants stagiaires** de l'ESPE, en tant qu'étudiants du Master enseignement et métiers de l'éducation, ils sont envisagés comme « profanes » de la question de l'égalité de genre parce qu'ils sont le public visé par la formation.
- Quant aux **membres du comité de pilotage**, « experts » et « profanes » de la question se côtoient. Certains sont dans le comité de pilotage pour leur « expertise » comme la directrice de la DRDFE et la chargée de mission académique égalité filles-garçons,

²³⁰ Soit en tant que formateur, soit en tant que formé, soit en tant que personne du projet Interreg qui devra apporter des modifications à cette formation.

²³¹ *Information donnée par la chargée de mission académique filles-garçons, Pierrette.*

d'autres, comme les directeurs des services de l'université, sont considérés comme « profanes » de la question.

*

Enfin, à travers ces deux points de divergence - le décalage dans la méthode et le désaccord sur les participants - la proposition d'enquête s'éloigne de l'idée qu'a Sabine de créer un groupe d'experts à partir de personnes aux différentes expertises et compétences sur l'égalité de genre, pour répondre à la question « Comment enseigner l'égalité de genre ? ». En effet, je propose d'enquêter sur des situations concrètes de terrain rencontrées par les acteurs de l'université relevant des inégalités de genre, pour s'interroger sur : qu'est-ce qu'une situation d'inégalité de genre à l'université ? Mêlant « experts » et « profanes » de l'égalité de genre, l'objectif de ce dispositif d'enquête n'est pas de mettre des « experts » du genre autour de la table pour élaborer des préconisations sur la formation à l'égalité de genre, mais plutôt de faire émerger une pluralité de situations permettant de donner des informations pour tenter de comprendre le problème public des inégalités de genre à l'Université.

En outre, la commande publique est le résultat d'une co-construction entre les commanditaires et les chercheurs (Draetta et Labarthe, 2011). Les négociations conduisent à un ajustement des positionnements entre Sabine et la proposition de RAF que j'ai formulé. Sabine accepte le protocole d'enquête tel que décrit ainsi que les participants ciblés et pour ma part, je m'engage à produire des préconisations sur la formation à l'égalité de genre et un rapport d'étude afin de pouvoir diffuser la méthode d'enquête et ses résultats à d'autres universités.

Analyse

1. Mêler les experts et les profanes de l'égalité de genre

Dans l'ouvrage *Agir dans un monde incertain*, la notion de traduction est liée à une critique de la « recherche confinée » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 155). Ce type de recherche correspond à celle réalisée en laboratoire. Les chercheurs sont coupés du monde pour analyser l'objet sur lequel ils portent leur regard dans des domaines scientifiques divers. Partant de ce constat, les auteurs de l'ouvrage *Agir dans un monde*

incertain démontrent qu'il est possible d'enrichir la recherche confinée grâce à l'intégration dans le protocole de recherche de « profanes » pour comprendre et saisir l'objet étudié. Ainsi, ils nomment la « recherche en plein air », celle qui se distingue mêlant dès le départ les « profanes » aux « scientifiques » afin qu'ils prennent connaissance des réalités qui leur échappent. Comme le disent les auteurs de *Agir dans un monde incertain* : « *les experts n'ont pas le monopole des problèmes* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 128). L'apport de cet ouvrage se situe dans la construction d'une définition de la notion d'expertise qui n'est pas pensée dans une opposition entre *profanes* et *experts*, mais s'appuie sur la manière dont les profanes produisent du savoir sur une question (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

Ainsi, partant de ce constat, les auteurs imaginent trois moments propices dans la construction de la recherche, où les chercheurs de la « recherche confinée » peuvent faire intervenir les profanes :

- La traduction 1 est intitulée « Du macrocosme au microcosme » : « *le monde est traduit dans le laboratoire, ramené à une taille qui permet les manipulations* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 87).
- La traduction 2 se nomme : « Le collectif de recherche au travail » : « *les chercheurs se mettent en position d'articuler des propositions sur le monde, de faire surgir des entités à la fois réelles et imprévisibles* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 93).
- La traduction 3 termine le processus grâce au « Retour vers le grand monde ». Il désigne le retour du « Laboratoire » au monde réel, « *cela suppose qu'il existe un rapport entre les objets étudiés dans le laboratoire et ce qu'attendent ceux qui ont été intéressés à son activité* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 106).

L'épisode de négociation avec les actrices peut être analysé comme étant le mouvement du « macrocosme au microcosme », décrit comme la traduction 1. Cette première étape permet un changement d'échelle. Plutôt que d'observer les faits au niveau du « macrocosme », dans notre cas le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité », je mets à disposition des acteurs un dispositif d'enquête – le « microcosme », le groupe d'enquêteurs qui travaille collectivement sur des quelques situations d'inégalités de genre.

Pour que se réalise ce mouvement du macrocosme au microcosme, il faut créer des équivalences entre le monde et le laboratoire. Pour réaliser cela, la recherche-action-formation propose de faire reposer le travail sur deux points :

- Reproduire les conditions d'une enquête sur une situation « trouble » ;
- Intégrer des enseignants à l'enquête.

Dès le départ de la Grande enquête, Sabine envisage le projet Interreg comme une opportunité pour constituer un collectif d'experts sur l'égalité de genre réunissant des acteurs reconnus pour leur expertise sur l'égalité de genre. Ainsi, lorsque je propose à Sabine d'intégrer des profanes de la question de l'égalité de genre, elle s'interroge sur la pertinence d'associer des personnes du comité de pilotage et des enseignants stagiaires de l'ESPE, alors qu'elles les définie comme le public auquel il faut apporter des contenus informatifs sur l'égalité de genre. En effet, pour elle, ils ne sont pas porteurs d'expériences intéressantes pour enquêter sur le problème.

Le projet Interreg est composé en majorité de personnes qui ne sont pas « expertes » du genre, mais qui vont à travers leur expérimentation, produire un savoir qui va concurrencer les savoirs dits « experts ». Dans cette perspective pragmatiste, l'association de personnes « profanes » du genre peut être un avantage pour résoudre les situations problématiques révélées dans le prologue.

Pour cela, j'ai proposé une approche ethnographique du projet à travers la mise en place d'une « communauté d'enquêteurs » (Zask, 2004). Cet outil permet de bousculer le rapport entre enquêteurs et enquêtés. Ici je pars de la conception pragmatiste de l'enquête qui permet de démêler un « trouble [à propos] du genre » (Butler, 2006).

Ainsi, la recherche-action-formation propose aux actrices du projet de se désintéresser de ce qui les préoccupe à ce moment-là : « *Comment enseigner l'égalité à l'Université ?* » Cette mise à distance doit permettre de construire un groupe d'enquêteurs - composé d'experts et de profanes de l'égalité de genre - afin de récolter des situations problématiques liées aux inégalités de genre sur la base d'une explicitation des expériences qu'on peut en faire.

À cet égard, le produit de la réflexivité du groupe d'enquêteurs que je crée, pourra apporter des solutions pour résoudre le « trouble²³² » révélé dans le prologue de cette thèse qui s'est exprimé par la multiplicité d'expériences vécues et rapportées comme problématiques par les enseignants-chercheurs et les actrices de l'égalité de genre dans le cadre de l'exercice de leur profession. Dans cette perspective, il s'agit de déployer un dispositif dans le but d'accompagner les acteurs engagés dans le travail de réalisation du projet Interreg.

2. Les profils du groupe d'enquêteurs

Le protocole d'enquête vise à faire collaborer collectivement une diversité d'« actants » - les membres du comité de pilotage du projet Interreg, les formateurs et les formatrices à l'égalité et les enseignants stagiaires. À partir des données de terrain que j'ai récolté, je peux définir ces trois publics de la manière suivante :

a) Les membres du comité de pilotage du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité, il s'agit pour la plupart de directrices ou de directeurs des services de l'Université de Franche-Comté ayant des compétences dans des domaines tels que les ressources humaines, la vulgarisation scientifique, l'orientation et l'emploi, la construction de contenu de formation innovante et de formation à distance. Ces personnes ne sont pas reconnues par Sabine pour leur connaissance sur l'égalité de genre. Mais, ce comité de pilotage est également composé de personnes extérieures à l'Université comme la directrice de la DRDFE et la chargée de mission égalité du rectorat, dites « expertes » de l'égalité de genre. Ainsi, ce comité de pilotage est composé de personnes hétérogènes étant donné leurs savoirs divers sur l'égalité de genre et dans d'autres activités portées par l'université.

Sabine les a rencontrés durant la phase de montage du projet et elle précise qu'ils ne seront pas enclins à s'inscrire dans la démarche de recherche que je propose.

b) Les formateurs et les formatrices du module de formation « Égalité » à l'ESPE sont sensibles à la question de l'égalité de genre. En effet,

²³² Pour rappel, une « situation trouble » est une situation dont « [les] éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble, ou sont en conflit les uns avec les autres, ce qui entrave la poursuite de la conduite » (Quéré et Ogien, 2005 : 43).

la majorité d'entre eux sont « référents égalité » dans un établissement scolaire de l'enseignement secondaire. Mais, ils se distinguent par les postes qu'ils occupent au sein des établissements scolaires : principaux adjoints, inspecteurs d'académie, infirmiers et enseignants.

Dans la mission de formateurs, ils sont en binôme avec d'autres professionnels comme des assistantes sociales dans des structures publiques et des personnes travaillant au sein de la DRDFE. Ainsi, ils forment un groupe également hétérogène.

Pierrette, la chargée de mission égalité fille-garçon qui les coordonne, les définit comme étant des personnes en recherche d'études de cas pour pouvoir étoffer le contenu de la formation sur l'égalité de genre auprès des enseignants stagiaires.

c) Les enseignants stagiaires dont il est question dans le protocole d'enquête ont obtenu leur CAPES et ils exercent leur première année d'enseignement. Dans le cadre des formations pédagogiques, ils suivent un module dédié à l'égalité et peuvent choisir de travailler sur ce sujet lors de leur mémoire de Master. Les enseignants stagiaires bénéficient des cours dispensés par les formateurs dont il est question dans le précédent paragraphe. Dans ce cadre, Pierrette connaît les enseignants stagiaires et connaît leurs attentes : ils se questionnent sur leur pratique dès qu'ils commencent à enseigner et ils doivent avoir un positionnement vis-à-vis de l'égalité de genre.

Comme pour les précédents publics, les enseignants stagiaires sont un public hétérogène. En effet, ils sont composés de futurs professeurs des écoles et de futurs professeurs de collège et de lycée. Ils sont formés à des disciplines différentes et à des niveaux de classe allant de la maternelle au lycée. Second et premier degré sont formés de la même manière à la thématique de l'égalité de genre.

D'après Agathe, enseignante-chercheuse à l'ESPE, les enseignants stagiaires n'ont pas conscience de certains stéréotypes de genre et reproduisent des schémas genrés dans leur manière d'enseigner.

Mêler ces publics permet de mettre, dans un même dispositif d'enquête, les différents acteurs de la formation à l'égalité de genre dispensée à l'ESPE : formés et formateurs. De plus, c'est à travers l'hétérogénéité des personnes et des expériences dont elles sont porteuses que l'Enquête dans l'enquête prend tout son sens. En effet, à travers le protocole d'enquête, je souhaite créer une dynamique collective avec des personnes

aux profils hétérogènes afin de trouver des solutions aux situations d'inégalités de genre qui seront narrées.

À l'issue de cette réunion de négociation, Sabine, Pierrette et Agathe s'engagent à prospecter pour trouver des personnes (formateurs, enseignants stagiaires et membres du comité de pilotage du projet Interreg) pour participer à cette enquête.

Acte 6 : Constituer un groupe d'enquêteurs

Préambule

Sabine et Pierrette ont accepté que soient conviés les « profanes » de la question de genre au dispositif d'enquête proposé dans le cadre de la recherche-action-formation (Acte 5). Il s'agit à présent de voir comment s'est concrètement mise en place cette Enquête dans l'enquête. Les trois publics ciblés - les enseignants stagiaires, les formateurs à l'égalité de genre et les membres du comité de pilotage du projet - vont-ils participer au groupe d'enquêteurs ? L'enquête menée dans le cadre de la recherche-action-formation peut être pensée dans les termes d'un dispositif d'« intéressement » qui a pour but d'aboutir à l'« enrôlement » des personnes afin de réaliser les livrables du projet Interreg.

1. Trouver les participants

Les différentes méthodes de recherche-action²³³ présentées précédemment – dans l'Acte 5 - travaillent toutes à partir d'un groupe de personnes partageant une ou plusieurs caractéristiques : être concernées par un problème, travailler dans le même métier, faire partie d'un même mouvement militant, etc. La démarche méthodologique de cette recherche doctorale, s'appuyant sur la notion d'« enquête sociale²³⁴ » de John Dewey, part du principe qu'il ne suffit pas seulement de réunir des personnes pour former un groupe. Dans cette perspective pragmatiste de construction d'un problème public, le « commun » n'est pas ici à la base de la constitution du groupe, il en est la résultante. Ainsi, le groupe, constitué autour de la résolution collective d'un problème, est la finalité de la démarche que je souhaite mettre en place. Les participants amorcent donc un début de « communauté d'enquêteurs²³⁵ ». Dans cette

²³³ L'intervention sociologique (Touraine, 1978), (Cousin et Rui, 2010), la méthode d'analyse en groupe (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009) et la méthode des scénarios (Meyer, 2010).

²³⁴ L'enquête sociale a pour objectif de « procurer au « public » des outils qui lui permette de « s'identifier lui-même », ou de définir ses intérêts » (Zask, 2004, p. 8)

²³⁵ Comme explicité dans l'Acte 5, je tente de créer une « communauté d'enquêteurs » c'est-à-dire un ensemble de personnes qui se mettent d'accord sur une définition du problème des inégalités de genre dans le contexte de l'enseignement.

perspective, je crée un espace dans lequel des acteurs hétérogènes - les trois types d'acteurs²³⁶ et moi-même – allons réfléchir à la construction d'un savoir commun à partir d'« expériences²³⁷ » afin de définir le problème des inégalités de genre, ses solutions dans le contexte de l'enseignement et son public (Dewey, 2005b).

1.1 Prendre contact avec les enseignants

La première étape est de prendre contact avec les trois publics. Comme convenu lors d'une précédente réunion, Sabine, Agathe et Pierrette doivent recruter les futurs participants. J'écris alors un petit texte pour synthétiser la démarche et l'envoyer à cet ensemble de personnes. Le mail est accompagné du protocole d'enquête sur les situations d'inégalités de genre à l'université présenté dans l'Acte 5.

[Extrait d'un mail envoyé le 23 janvier 2017 de la chargée de mission académique égalité filles-garçons aux formateurs et formatrices du module égalité dispensé au sein de l'ESPE]

« Bonjour à toutes et à tous,

Je vous envoie en pièce jointe le document qui vous permettra de comprendre quel est ce dispositif d'enquête.

Je précise qu'il est impératif que les personnes qui s'engagent le fassent pour les deux phases de l'enquête. Elle mobilisera chacun et chacune 2 demi-journées.

La première phase se déroulera au printemps. La deuxième probablement, fin septembre ou octobre. Je ne peux pas être plus précise pour l'instant.

De plus, ce dispositif d'enquête suppose que chaque individu ait à raconter une situation (une histoire) d'inégalité qui s'est produite dans le monde enseignant.

²³⁶ Issue de l'accord lors de la négociation avec les porteuses de projet, mon directeur de thèse et moi-même (Acte 5) : les formatrices et les formateurs de l'actuelle formation à l'égalité de genre des enseignants stagiaires de l'ESPE ; les enseignants-stagiaires de l'ESPE et les membres du comité de pilotage du projet Interreg.

²³⁷ Il semble important de revenir sur la notion d'« expérience » développée par John Dewey qui est présentée comme « un ensemble constitué de l'action et de ses conséquences » (Dewey, 2005). En effet, l'expérience ne s'acquiert pas seulement par le vécu à travers une action quelconque, il faut également « avoir enduré les conséquences » de cette action. Pour compléter cette définition, on peut également préciser que l'expérience « est (...) productrice non seulement, de vérité, que ce soit sous forme de connaissance ou de compréhension, mais aussi d'individualité (...) de la situation et d'identité (celle de celui qui fait l'expérience et est instruit par elle) » (Quéré et Ogien, 2005).

Cette situation peut émaner de votre vécu personnel en tant qu'enseignant, parent, élève, étudiant, personnel d'orientation... ou peut être rapportée du vécu de quelqu'un que vous connaissez. Le but de ce dispositif d'enquête est de comprendre ce qui fait qu'une situation pose problème et est identifiée comme inégalitaire.

Ce dispositif d'enquête va servir à porter de nouvelles formations pour l'ESPE, c'est pourquoi les formateurs et les formatrices et les formé-e-s sont concerné-e-s. Cette expérimentation pourra être réutilisée pour former les enseignant-e-s de Projet Personnel et Professionnel, les enseignant-e-s chercheur-e-s et les référent-e-s égalité du rectorat.

Je vous laisse prendre connaissance de ce document qui donne les détails sur les tenants et les aboutissants de l'enquête ».

Fin janvier 2017, sont contactés : les 15 formatrices du module « égalité fille-garçon » du premier degré ; les 15 formateurs et formatrices du module « orientation » dispensé auprès des enseignants du second degré ; une dizaine d'étudiants de master MEEF ; les 10 personnes faisant partie du comité de pilotage du projet Interreg.

Malgré l'activation de ces différents réseaux, les nombreuses relances par e-mail n'ont pas eu l'effet escompté. Face à la difficulté de recruter des participants, les discussions avec les actrices amènent à élargir les cibles de l'enquête. Nous avons donc fait un appel assez large auprès de la communauté enseignante²³⁸ de Franche-Comté. Pour garder une cohérence dans l'enquête, il était important que toutes les situations exposées aient en commun deux choses : le contexte de l'enseignement et le fait qu'elle traite des inégalités de genre. De cette manière les objectifs restent intacts, à savoir, d'une part de recueillir des « expériences » (Dewey, 2005b) et d'autre part, apporter de la réflexivité vis-à-vis de la formation à l'égalité de genre. Le protocole d'enquête est alors diffusé auprès des enseignants-chercheurs de l'université, des personnels enseignants du second degré affecté dans le supérieur (PRAG) et des référents égalité filles-garçons de l'académie de Besançon.

Concernant l'organisation, malgré l'emploi du temps rempli en fin d'année scolaire, la chargée de mission académique égalité filles-garçons préconise de retenir les mois de mai et juin pour solliciter les enseignants. De plus, elle me demande de prévoir les sessions de travail en groupe

²³⁸ En effet, toute personne ayant eu une expérience, présente ou passée, de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, pouvait donc participer.

les mercredis après-midi afin que cela n'ait pas lieu sur du temps de cours. Les dates suivantes sont retenues : les 3, 10, 17 mai 2017 pour les tables rondes et le 14 juin 2017 pour la restitution.

Un mois avant le début de l'enquête, 12 participants se sont proposés pour les sessions de formation du 3 et du 10 mai. En l'absence de participants pour le 17 mai, la session est annulée.

Alors qu'au départ, le dispositif d'enquête permettait de constituer 3 groupes de 9 personnes, soit un total de 27 personnes, seulement 12 personnes se sont manifestées pour participer. Ils sont répartis en deux groupes de 6 sur les dates du 3 et du 10 mai. Il était impératif de conserver une parité dans le nombre entre les deux sessions de travail et de pouvoir diviser chaque groupe en trios.

Quelques jours avant le début de la formation, quatre personnes se sont désistées. Deux sont remplacées par des doctorants de sociologie ayant une expérience d'enseignement dans le cadre de cours de sociologie donnés au sein de l'Université de Franche-Comté.

1.2 Présentation des participants à l'enquête

Au total, ce sont dix personnes qui participent au dispositif. Alors qu'il était prévu de le faire fonctionner avec 27 personnes. Il s'agira de revenir dans la partie Analyse de cet Acte sur ce relatif échec de l'« intéressement » (Callon, 1986).

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des dix personnes :

Enquêtés	Profession	Ancienneté du poste	Statut	Établissement	Public	Diplômes
Alexandre - 32 ans	Enseignant stagiaire	1 an	Fonctionnaire stagiaire	Lycée professionnel Besançon	Lycéens 15 ans à 20 ans	Bac STT Action et communication administrative Licence AES Master MEEF Économie Gestion
Johanna - 33 ans	Enseignante titulaire	7 ans	Fonctionnaire	Lycée polyvalent Champagnole	Lycéens 15 ans à 20 ans	Licence de droit Maîtrise et agrégation de philosophie
Bénédicte - 46 ans	PRAG et CPE	15 ans	Fonctionnaire	ESPE / UFC Besançon	Étudiants préparant le MEEF	Concours externe CPE (1996) Master Informatique et communication (2010)
Agathe - 35 ans	Enseignante-chercheuse	2 ans	MCF	UFC Besançon	Étudiants préparant le MEEF et étudiants de STAPS	Doctorat en Sociologie
Léa - 27 ans	Enseignante vacataire	3 ans	Vacataire	UFC Besançon	Étudiants de Licence	Licence et Master de Sociologie
Pierrette - 56 ans	IA-IPR Chargée de mission académique Égalité filles-garçons	7 ans	Fonctionnaire	Rectorat Besançon	Professeurs d'espagnol du secondaire en collèges et lycées de l'académie ; Chefs d'établissements ; Tous les services du rectorat ; Enseignants stagiaires.	Licence et maîtrise LLCE Espagnol ; une année de prépa à la Sorbonne ; Capes 1984 ; Agrégation 1992
Sandra - 47 ans	Enseignante titulaire	20 ans	Fonctionnaire	Lycée polyvalent Besançon	Lycéens de 15 ans à 19 ans	Licence de Philosophie Master de sociologie
Cécile - 26 ans	Médiatrice scientifique	1 an	Contractuelle	UFC Besançon	Scolaire, périscolaire, centre de loisirs, handicapés, grand public (plutôt familial)	Master en biologie moléculaire
Hélène - 51 ans	Enseignante titulaire	20 ans	Fonctionnaire	Lycée professionnel Besançon	Élèves entre 15 et 22 ans du Cap (SEGPA/allophones), Bac pro au BTS	Maîtrise en histoire médiévale ; Caplp2 lettres histoire
Rodolphe – 30 ans	Enseignant vacataire	2 ans	Vacataire	UFC Besançon	Étudiants de Licence	Licence et Maîtrise Psychologie Licence et Master Sociologie

Tableau 11 Présentation des participants à l'enquête

À ce stade de l'enquête, le groupe n'existe pas encore. En effet, il s'agit encore d'individus dispersés avec leurs différentes expériences sur les questions de genre. Ils sont « experts » ou « profanes » : des militants, des enseignants sensibles, des enseignants en devenir. Le dispositif d'enquête leur permet à tous de se retrouver et d'engager une réflexion sur des situations qu'ils qualifient d'inégalités de genre dans le cadre de l'enseignement. Le « groupe » est donc un objet qui se crée au fil des différentes étapes de la méthode présentée ici. C'est donc à travers la participation de chacun au dispositif d'enquête que le groupe comme « collectif » va se constituer en partageant des récits et en discutant sur ceux-ci. Ainsi, à partir de ce matériel partagé, il s'agit de faire émerger une vision collective²³⁹ de la question des inégalités de genre dans l'enseignement.

2. La mise en place du dispositif méthodologique

À présent, il s'agit de rendre compte de ce que produit concrètement ce dispositif d'enquête²⁴⁰ sur les participants. Il se divise en deux temps. : une première phase nommée « **le recueil des situations problématiques** » et une seconde phase intitulée « **la restitution** » qui intervient 1 mois après la première. Le tableau ci-dessous présente la méthode de manière synthétique :

²³⁹ C'est-à-dire : Est-ce que les enseignants perçoivent des situations qu'ils pourraient qualifier d'inégalitaires ? Ont-ils des solutions pour résoudre ces situations rencontrées ? Quels acteurs convoquent-ils pour résoudre ces situations ? La formation à l'égalité de genre doit-elle jouer un rôle ? En somme : définir le problème public des inégalités de genre dans l'enseignement et le public qui doit agir dessus.

²⁴⁰ Ici le terme d'enquête est entendu dans le sens de John Dewey qui la définit de la façon suivante : « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié* » (Dewey, 1967, p. 169).

Première phase : le recueil des situations problématiques		Temporalité
1ère étape	Répartition des participants en tables rondes	Demi-journée
2ème étape	Attribution des rôles	
3ème étape	Tables rondes	
4ème étape	Écriture des récits	
5ème étape	Lecture des récits	
Deuxième phase : la restitution		Temporalité
6ème étape	Construction des scènes d'exposition et de leurs analyses sociologiques	15 jours
7ème étape	Réflexion des participants suite à la réception par e-mail des scènes d'exposition et de leurs analyses	15 jours
8ème étape	Lecture des scènes d'exposition et de leurs analyses une par une	Demi-journée
9ème étape	Analyse par le groupe des scènes d'exposition et de leurs analyses	

Tableau 12 Présentation des étapes de la méthode

Le dispositif d'enquête consiste à demander à chaque participant de venir avec une situation, qui selon lui, est révélatrice du problème des inégalités de genre dans le contexte de l'enseignement. Cette situation pouvant être personnellement vécue ou non, le but étant de récolter une multiplicité de situations issues du terrain et pensées par les acteurs dans les termes d'une « » (Tripier, 2009). La diversité ou non des situations donne déjà des indications sur le « trouble » (Dewey, 2005b) et constitue un matériel intéressant pour le travail de recherche.

À ce stade de la méthode, la question se pose de savoir comment les différents problèmes vécus de manière isolée par chacune des personnes participantes se transforment en problème général posé par les inégalités de genre.

2.1 Recueillir des situations problématiques (Étapes 1, 2, 3)

L'objectif est de créer des groupes de trois personnes auxquels sont attribués trois rôles. À chaque situation, les rôles permutent de personne en personne afin d'obtenir trois histoires. Tout d'abord, il s'agit de présenter les trois rôles. Inspirés des rôles distribués aux sociologues dans

la méthode de l'intervention sociologique (Touraine, 1978), ils permettent de recueillir et d'analyser des situations d'inégalité de genre.

- Le « narrateur » est celui qui va narrer une situation de construction d'inégalité dont il a été le témoin, l'acteur ou qu'on lui a rapporté. Il va déployer le contenu de son « expérience ».
- Le « discutant » est celui qui va animer l'échange en posant des questions au narrateur afin d'explicitier ce qui apparaît comme un « trouble²⁴¹ » dans la situation pour le narrateur et ce que ce dernier a fait ou imagine ce qu'il faudrait faire pour surmonter le « trouble ». Il a un rôle de facilitateur de l'expression de l'« expérience » du narrateur.
- Le « secrétaire » est celui qui va transcrire la discussion. Le but étant qu'il s'approprie la situation et la logique des acteurs concernés afin d'en rendre compte dans un deuxième temps lors d'une restitution face à l'ensemble du groupe.

Alain Touraine prête attention aux expériences des enquêtés. Donc, dans sa méthode de l'intervention sociologique, le « secrétaire » a un rôle en retrait du processus de construction de l'objet. Il n'est que transcripteur. Or, la démarche méthodologique de cette recherche-action-formation tente de saisir des récits d'expériences, ainsi, le « secrétaire » n'est pas là pour retranscrire, mais bien pour proposer une synthèse de la discussion entre le narrateur et le discutant.

La première étape « Répartition des participants en tables rondes » permet d'équilibrer les tables rondes afin que tous les profils soient bien représentés dans chacune des tables rondes. Ici, je m'appuie sur l'apport de Jean Yves Trépos avec sa démarche des « tables rondes ». Elle permet de se concentrer sur des logiques collectives de construction d'un objet.

Concrètement sur le terrain, les participants se sont eux-mêmes répartis dans les tables rondes en fonction de leur emploi du temps et de la venue de leur collègue. Il y a eu un phénomène d'entre-soi. Comme vu précédemment, ils avaient le choix entre 3 dates. Les 10 participants se sont répartis sur le 3 et le 10 mai.

²⁴¹ Zask Joëlle, « L'enquête sociale comme inter-objectivation, Raisons Pratiques », n°15, 2004, p. 2.

Table ronde 1 (3 mai 2017)	Table ronde 2 (10 mai 2017)
Professeure Agrégée affectée dans l'enseignement supérieur (PRAG) – Conseillère principale d'Éducation (CPE) Profane	Membre du comité de pilotage IA-IPR et chargée de mission académique Égalité filles-garçons Experte
Enseignante vacataire Profane	Enseignant vacataire Profane
Membre du comité de pilotage Enseignante-Chercheuse Experte	Membre du comité de pilotage Médiatrice scientifique Profane
Enseignant stagiaire Profane	Formatrice ESPE Enseignante titulaire Experte
Enseignante titulaire Référente égalité dans son lycée Experte	Formatrice ESPE Enseignante titulaire Experte

Tableau 13 Répartition des participants dans les tables rondes

Sur les dix participants aux tables rondes, six sont issus des trois publics au départ visés par le groupe projet et les membres du comité de pilotage (en gras dans le tableau ci-dessus). Leur répartition dans les deux tables rondes fait apparaître un léger déséquilibre. En effet, deux personnes sont dans la première table ronde, contre quatre dans la seconde. Enfin, il est à noter que ne figure pas de « formatrice de l'ESPE » dans la première table ronde. Ainsi, le mélange des différents profils et de leurs ressources n'est pas tout à fait réalisé sur le terrain d'enquête.

La deuxième étape « Attribution des rôles » distribue les rôles (*narrateur*, *discutant*, *secrétaire*) à chaque personne. Comme le montre le *Tableau 14*, une table ronde est composée de trois enquêtés et tour à tour, ils endossent les trois rôles présentés précédemment.

Table ronde	Narrateur	Discutant	Secrétaire
Situation 1 (une demi-heure)	Enquêté 1	Enquêté 2	Enquêté 3
Situation 2 (une demi-heure)	Enquêté 2	Enquêté 3	Enquêté 1
Situation 3 (une demi-heure)	Enquêté 3	Enquêté 1	Enquêté 2

Tableau 14 Présentation du déroulement d'une table ronde

Voici la méthode appliquée aux participants :

Table ronde 3 mai	Narrateur	Discutant	Secrétaire
Situation 1	Bénédicte <i>PRAG - CPE</i>	Léa <i>Enseignante vacataire</i>	Agathe <i>Enseignante-Chercheuse</i>
Situation 2	Léa <i>Enseignante vacataire</i>	Johanna <i>Enseignante titulaire</i>	Alexandre <i>Enseignant stagiaire</i>
Situation 3	Agathe <i>Enseignante-Chercheuse</i>	Bénédicte <i>PRAG - CPE</i>	Johanna <i>Enseignante titulaire</i>
Situation 4	Alexandre ²⁴² <i>Enseignant stagiaire</i>	Léa <i>Enseignante vacataire</i>	Bénédicte <i>PRAG - CPE</i>
Situation 5	Johanna <i>Enseignante titulaire</i>	Agathe <i>Enseignante-Chercheuse</i>	Léa <i>Enseignante vacataire</i>
Table ronde 10 mai	Narrateur	Discutant	Secrétaire
Situation 6	Rodolphe <i>Enseignant vacataire</i>	Sandra <i>Enseignante titulaire</i>	Hélène <i>Enseignante titulaire</i>
Situation 7	Cécile <i>Médiatrice scientifique</i>	Pierrette <i>IA-IPR et chargée de mission académique Égalité filles-garçons</i>	Rodolphe <i>Enseignant vacataire</i>
Situation 8	Hélène <i>Enseignante titulaire</i>	Cécile <i>Médiatrice scientifique Comité de pilotage</i>	Pierrette <i>IA-IPR et chargée de mission académique Égalité filles-garçons</i>
Situation 9	Sandra <i>Enseignante titulaire</i>	Rodolphe <i>Enseignant vacataire</i>	Cécile <i>Médiatrice scientifique Comité de pilotage</i>
Situation 10	Pierrette <i>IA-IPR et chargée de mission académique Égalité filles-garçons</i>	Hélène <i>Enseignante titulaire</i>	Sandra <i>Enseignante titulaire</i>

Tableau 15 Attribution des rôles par situations étudiées lors des sessions de table ronde le 3 mai et le 10 mai 2017

La troisième étape du dispositif intitulé « Les tables rondes » consiste à générer une discussion et une analyse sur chaque situation de manière collective pendant 30 minutes. À l'issue de la table ronde, les trois situations sont discutées. Cette phase de la méthode dure une heure et demie. Chaque table ronde est indépendante. Il est possible de faire fonctionner durant une même séance plusieurs tables rondes. Il s'agit de créer un processus où trois personnes forment un « trio » à l'intérieur duquel chaque personne va pouvoir endosser les trois rôles.

Ce travail en trio permet à des personnes qui ne se connaissent pas ou peu, de réfléchir ensemble à des « expériences » hétérogènes pour faire surgir le « trouble » et ses effets. Contrairement à

²⁴² Il faut noter que Alexandre n'a pas pris le rôle de « discutant ». Au moment, où il devait l'être, il était en train d'écrire son récit sur la situation dont il avait été « secrétaire », une autre personne a dû prendre son rôle.

la méthode de l'intervention sociologique de Touraine, ce sont les membres du groupe eux-mêmes qui revêtent les trois rôles.

Ainsi, les tables rondes (étape 3 de la méthode) font émerger dix situations où la question de l'égalité de genre est identifiée comme problématique par les participants à l'enquête. Dans un premier temps, pour rendre compte des spécificités des situations, je les ai catégorisées en fonction de plusieurs critères :

	Situation vécue ou rapportée par le narrateur	Lieu de la situation	Contexte	Place du narrateur dans la situation
Situation 1 Bénédicte	Vécue	Salle de réunion	Réunion de travail autour de la formation des enseignants stagiaires	Victime
Situation 2 Léa	Vécue	Salle de classe	Durant un cours	Témoin
Situation 3 Agathe	Vécue	Salle de classe	Inspection d'une enseignante stagiaire	Témoin
Situation 4 Alexandre	Vécue	Salle de classe	Durant un cours	Acteur
Situation 5 Johanna	Vécue	Salle de classe	Durant un cours	Témoin
Situation 6 Rodolphe	Rapportée	Cours de récréation	Les enfants jouent dans la cour	Aucune place
Situation 7 Cécile	Vécue	Amphithéâtre de l'université	Activité périscolaire	Témoin
Situation 8 Hélène	Vécue	Au sein de l'établissement	Discussion informelle entre collègues Concours Proviseur	Victime
Situation 9 Sandra	Vécue	Salle de classe	Rendu d'une évaluation	Témoin
Situation 10 Pierrette	Vécue	Salle de classe	Durant les examens	Actrice

Tableau 16 Les dix situations recueillies sur le terrain

- La colonne « situation vécue ou rapportée » permet de faire la distinction entre une situation vécue par le narrateur ou une situation non vécue, c'est-à-dire rapportée d'une expérience d'une autre personne. La plupart des participants, à l'exception de Rodolphe

(Situation 6), racontent des situations vécues. Il précise qu'« il n'en trouvait pas dans son expérience²⁴³ d'enseignant ».

- La colonne « lieu de la situation » permet de savoir où s'est déroulée la situation problématique. Le lieu le plus cité est la salle de classe, il apparaît dans 5 situations sur 10.
- La colonne « contexte » permet d'avoir des éléments sur la situation qui a déclenché le problème. Le contexte le plus cité est « durant un cours », il revient à 3 reprises.
- La colonne « place du narrateur dans la situation » informe le lecteur sur le rôle que joue la personne qui raconte la situation. Plusieurs rôles sont définis : victime de la situation d'inégalité, témoin de la situation d'inégalité, acteur de la situation d'inégalité et aucune place. Le tableau permet d'observer que seulement deux personnes racontent des situations pour lesquelles ils remettent en question leur propre comportement en se positionnant comme « acteur de la situation d'inégalité » (Situation 4 et Situation 10). Majoritairement, les participants ont choisi des situations où ils sont dans une posture de témoin de la situation.

Les échanges entre les personnes permettent un « apprentissage » de la question des inégalités de genre à travers les échanges de savoirs, d'expériences, de ressources. En outre, je cherche à faire produire une mise en intrigue par les participants dans le but de comprendre comment chaque personne raconte la manière dont elle perçoit la situation problématique qu'elle est en train de narrer dans le cadre des trios. Ainsi, je m'intéresse plus particulièrement, c'est l'action de raconter aux autres, c'est-à-dire de les impliquer dans la réflexion. Par conséquent, à ce stade de la méthode, l'écoute collective - au sein du trio narrateur, discutant, secrétaire – produit déjà des effets dans la compréhension du problème exposé, des actants mobilisés et mobilisables. Par conséquent, les situations en tant qu' « expériences » peuvent produire une désignation collective du « trouble » sur les inégalités de genre dans le cadre de l'enseignement.

²⁴³ Ici, la notion d'expérience au sens de Paul Ricœur indique que le récit est « *le moyen privilégié grâce auquel nous re-configurons notre expérience temporelle, confuse, informe, et, à la limite muette* » (Ricœur, 1983, p. 13). Ainsi, l'expérience prend forme grâce au travail de narration proposé dans cette enquête.

2.2 Produire un récit sur les situations problématiques (Étapes 4 et 5)

Les tables rondes ne permettent pas seulement de faire émerger des situations problématiques vécues ou rapportées par les participants à l'enquête, elles doivent également amener à la construction d'un « récit » sur ces situations (étapes 4 et 5).

Tout comme la Méthode d'analyse en groupe (MAG), la méthode d'enquête développée dans cette recherche-action-formation s'appuie sur la construction de « récits » et elle associe des personnes avec des ressources différentes face à un problème qui les concerne. Cependant, j'entrevois des limites à la MAG. Malgré l'utilisation du récit, les chercheurs ne proposent aucune réflexion sur ce que produit le récit en tant que forme d'expression sur les faits qui sont narrés. Il est pensé simplement comme un outil d'enquête qui recueille des expériences. À cet égard, je me détache de la MAG pour prendre en compte cette dimension à travers la mobilisation de la *triple Mimésis* de Paul Ricoeur (Ricoeur, 1983).

- La *Mimésis I* offre une pré-figuration à l'action. Cette étape permet de « pré-comprendre » les « structures élémentaires » de l'action (Ricoeur, 1983 : 125).
- La *Mimésis II* en tant que con-figuration, engendre une mise en récit de l'action (Gilbert, 2001 : 73).
- La *Mimésis III* est une re-figuration de l'action, elle décrit l'acte de réception du récit par son destinataire (Gilbert, 2001 : 75). L'acte de lecture permet de restituer l'œuvre littéraire « *au monde de l'agir et du pâtir* » (Greisch, 1986, p. 154). Les expériences vécues par les personnes se confrontent aux récits qu'elles lisent. Les récits les aident à rendre intelligibles et compréhensibles leurs actes, ainsi que ceux des autres et les orientent. Ainsi, la mimésis III permet de transporter « *la réflexion vers le « réel » auquel renvoie l'histoire* » (Mongin, 1994, p. 220).

Prenant appui sur cette triple *mimésis* on peut dire que les participants à ce dispositif d'enquête ne font pas que s'exprimer à la manière de Touraine, ils racontent leurs expériences, échangent sur celles-ci, produisent des récits et les partagent. Il est nécessaire de s'appuyer sur la notion de triple mimésis de Ricoeur pour saisir l'effet du « récit » sur les participants :

- Dans un premier temps, la situation des « narrateurs » a été pré-figurés (mimésis I), c'est-à-dire vécue. Elle est encore embrouillée et trouble malgré cette préfiguration.
- Dans un second temps, le travail en tables rondes permet la *con-figuration* (mimésis II), à savoir le fait de raconter la situation vécue. Les acteurs *con-figurent* ensemble et

qualifient leurs expériences. Ce travail est possible grâce à l'action commune de déconstruction et de reconstruction de la situation du *narrateur* grâce aux questionnements proposés par le *discutant* sur la situation exposée et la synthèse et la mise en forme que propose la construction du récit par le *secrétaire*.

- Dans un troisième temps, c'est le fait d'écouter les récits produits par les *secrétaires* sur les situations exposées qui permet la *re-figuration* (mimésis III).

De cette manière je schématise l'application de la triple mimésis aux différentes étapes de la phase 1 de la méthode :

Mimésis I	Préfiguration	Action de pré-comprendre	Choix réalisé avant le dispositif	Action d'inégalité que le narrateur a choisie parce qu'elle lui semble trouble
Mimésis II	Configuration	Action de mise en intrigue	Étapes 1, 2, 3 et 4 du dispositif	Travail en tables rondes et construction des récits qui recomposent le récit
Mimésis III	Re-figuration	Action de recevoir le récit	Étape 5 du dispositif	Lecture à l'ensemble du groupe des récits produits à partir de la séance de travail en tables rondes

Tableau 17 Modèle de la triple mimésis appliqué à la méthode

Dans cette perspective, la *mimésis III* représentée par la lecture des récits à voix haute (étape 5) dans le dispositif d'enquête est l'acte de *re-figuration* qui permet au travail de *con-figuration* (Étapes 1,2, 3 et 4) de prendre tout son sens. Ainsi, le processus de mise en récit des situations problématiques permet aux participants d'éprouver les diverses expériences des uns et des autres grâce à l'action de la triple *mimésis*. Cette pratique des différentes étapes de l'enquête vient modifier la perception que les participants ont de leur propre expérience vécue grâce à la connaissance d'autres expériences.

Au regard de cet apport de Paul Ricoeur, regardons concrètement comment se sont déroulées les étapes 4 et 5 de ce dispositif d'enquête qui correspondent à la *mimésis III*.

La quatrième étape « Écriture des récits » se déploie de la façon suivante. Une fois les échanges terminés entre le *discutant* et le *narrateur*, le *secrétaire* a une demi-heure pour

produire un récit sur la situation problématique basée sur les éléments qu'il a repérés comme étant constitutifs de la situation et des solutions apportées par le trio.

Il s'agit de construire un récit sous forme de mise en intrigue qui structure les événements de manière à présenter leur enchaînement « nécessaire ». À travers cette action, il s'agit de nouer et dénouer une intrigue : « *l'intrigue [est] une transformation réglée, depuis une situation initiale jusqu'à une situation terminale* » (Ricœur, 1990, p. 168).

De la même manière les 3 et 10 mai 2017, chaque *secrétaire* a pu s'isoler du reste du groupe, dans une salle adjacente à celle où se déroulaient les tables rondes, pour écrire son récit à partir des notes prises lors des échanges entre le *narrateur* et le *discutant*. La consigne était simple : les *secrétaires* devaient noter tout ce qui leur paraissait intéressant dans les échanges en prêtant attention aux « actants » présents dans la situation énoncée par le *narrateur* et les actants identifiés par le *discutant* pour tenter d'apporter un éclairage sur la situation et des solutions. Les participants se sont prêtés au jeu et ont construit des récits à partir des échanges sur la situation.

La cinquième étape, « Lecture des récits » est la dernière de la phase 1. Elle correspond à la lecture des récits écrits par chaque *secrétaire* à l'ensemble des participants. Chaque *secrétaire* lit à l'ensemble du groupe le récit qu'il a produit. Il est demandé aux participants de ne pas intervenir durant cette lecture. L'acte de lecture permet à l'intrigue de modéliser l'expérience de la personne.

À la différence des autres méthodes de recherche-action présentées dans l'Acte 5, je convoque l'« intelligence narrative » de chaque participant (Giroux et Marroquin, 2005), c'est-à-dire la capacité à mettre en récit et à comprendre les récits. Cela est possible grâce à la lecture fréquente d'autres récits qu'ils soient fictionnels ou historiques. L'approche narrative a du succès parce qu'elle est au « fondement de la pensée discursive et de la possibilité d'agir en commun » (Giroux et Marroquin, 2005).

Concrètement, sur le terrain, chaque *secrétaire* a pu rendre compte de son récit à l'ensemble des participants. Globalement, les *secrétaires* ont été peu interrompus par les autres participants. Seules quelques personnes ont fait des commentaires, pour apporter des précisions sur ce que racontait le *secrétaire* comme cela a été le cas dans l'exemple ci-dessous.

Le silence des participants durant cette étape 5 de la méthode peut être la preuve d'une écoute attentive de leur part, vis-à-vis de quelque chose qui est en train de se construire collectivement dans la mesure où, le récit est partagé à l'ensemble des personnes. Ainsi, plus le récit est raconté et partagé à un nombre de personnes, plus il sera pris en compte pour la construction de solutions aux situations d'inégalité de genre.

Prenons l'exemple du récit d'Hélène, secrétaire de la situation racontée par Rodolphe et discutée par Sandra lors de la session de travail du 10 mai 2017.

[Extrait de la session de la table ronde du 10 mai 2017, retranscription à partir de l'enregistrement des lectures des récits des secrétaires]

Le récit d'Hélène sur la situation racontée par Rodolphe

Hélène - Donc, au départ, on a une petite fille qui est dans la cour de récréation. Les garçons sont en train de jouer au rugby. Elle a envie de jouer avec eux. Ils refusent. Elle rentre quand même dans le jeu, elle force un petit peu les garçons à la prendre. Et en fait elle va se prendre accidentellement un ballon dans la tête. Ce qui met fin tout de suite à la participation au sport. Alors après, tu veux que je raconte quoi exactement ?!

Enquêtrice - Ce que tu as écrit.

Hélène - D'accord parce que moi en fait, j'ai regardé la posture, et puis surtout comment il le disait et puis quel type de solution il proposait. D'accord ? (*J'approuve*)

Donc je commence par le narrateur, ce que j'ai trouvé drôle c'est que le narrateur, la première parole qu'il ait dit c'est « je m'excuse » et tu t'es excusé, dans la phrase tu t'es excusé plein de fois pour dire que tu ne connaissais pas ça, que tu n'avais pas d'expériences, que tu étais vraiment désolé, donc bon tu avais demandé à une amie. Mais tu commences par t'excuser et tu t'excuses aussi parce que ton histoire est toute simple, vraiment très simple. Tu as même dit « ce n'est pas grand-chose c'est tout simple ». Et il m'a semblé que ce que tu trouvais intéressant dans cette histoire, c'est justement le fait que soit quelque chose de très simple.

Tu mets en avant le fait que pour toi, il n'y a pas de solution ou vraiment bien difficile à mettre en place. Même dans ta position d'ailleurs, tu étais très, à un moment donné, tu te reculais de la table, tu croisais les bras comme ça (*elle mime*). Donc, on avait l'impression que pour toi il n'y avait pas de solution, c'était au-delà de ça. Mais c'est mon impression. Tu sembles dire que c'est un problème très général et puis qu'il n'y a pas de solution.

Par contre la discutante, elle est une enseignante, pédagogie jusque dans les moindres... pédagogie, pédagogie, pédagogie ! Tu as avancé des hypothèses (*en s'adressant à la discutante, Sandra*), déjà tu avais besoin d'un contexte clair. Et c'était pourquoi cette gamine s'est fait refuser ? Ça ne venait pas de n'importe quoi, il fallait savoir pourquoi. Après, tu as avancé tout un tas de pistes de solutions, que je n'ai pas listées, mais tu vas parler aux élèves, tu finis en EMC (enseignement moral et civique). (*Rire*) (*Brouhaha*)

Vraiment, tu essayais de voir toutes les possibilités pédagogiques, le rôle de l'adulte et le rôle éducatif, vraiment toutes les articulations possibles. Tu as essayé. Tu insistais surtout sur l'âge. C'est revenu très souvent : « oui, mais leur âge ».

Sandra - Oui parce que primaire il y a une grosse amplitude.

Hélène - Je ne sais pas si c'est une excuse ou si ça n'amenait pas les mêmes réponses.

Sandra - Non c'était pour comprendre le pourquoi de l'exclusion.

Hélène – Donc, tu avais des solutions différentes et surtout tu parlais du court, moyen et du long terme et que ça n'était pas du tout les mêmes choses.

Je trouvais que le narrateur de son petit exemple, c'était de la société dont il parlait. Et tu n'arrêtais pas de dire « efficace » ; « oui, mais la solution efficace » et visiblement tu n'y croyais pas des masses aux solutions efficaces. Et pour toi, ça avait l'air vraiment d'un truc tellement banal et récurrent, insidieux, qu'en fait tu ne voyais pas comment faire. J'avais l'impression que pour toi ça ne se remédiait pas comme ça. Et qu'il fallait faire attention à mettre des choses très efficaces en place. Pas n'importe quoi. Pas de la poudre aux yeux.

Alors que toi, Sandra, j'ai trouvé que tu étais positive, parce que le pédagogique, ça marche. Surtout sur des stéréotypes. Alors que toi justement j'ai trouvé que tu étais soit sceptique, soit résigné.

Rodolphe - C'est juste qu'à titre personnel, j'aurais été bien embêté d'être dans la position de la lutte parce que, justement, je ne voyais pas comment mettre en place quelque chose pour justement faire avancer les choses et ne pas renforcer les positions de chacun. Et réussir à faire évoluer la situation de chacun.

Que percevoir de cet exemple ? Hélène, la *secrétaire*, explique qu'à partir d'une « *histoire simple* » comme elle la qualifie, elle trouve que « *le narrateur de son petit exemple en fait, c'était de la société dont il parlait* ». Dans la construction du récit, il y a donc une prise de distance avec la situation individuelle permettant d'amener sur une réflexion du problème global des inégalités de genre. Ainsi, lorsque la *secrétaire* raconte ce qui s'est dit lors des échanges entre le *narrateur* et la *discutante*, elle mentionne un « *problème général* » dont la situation individuelle semble caractéristique.

À travers cet exemple de récit, il s'agit de mettre en avant l'apport de la *triple mimésis* qui permet de passer des histoires individuelles et vécues chacune de leur côté au problème général posé par les inégalités de genre.

Par conséquent, ce dispositif se détache de la Méthode d'Analyse en Groupe (MAG). En effet, cette dernière se donne pour but de développer une réflexivité basée sur les *intersubjectivités*

des participants. C'est la confrontation des lectures diverses du problème qui fait l'objet de la réflexion sociologique. Or, avec la mise en place de cette approche méthodologique, je cherche avec les participants à construire une « communauté d'enquêteurs » (Zask, 2015). Il s'agit de saisir le processus d'*inter-objectivation*, à savoir comment les personnes *configurent*, à travers le récit, un objet commun créé durant ce temps d'enquête (Zask, 2004), pour ensuite le *re-figurer* dans l'action sur le réel.

*

La première phase du protocole d'enquête se termine à l'issue des cinq étapes présentées. Le dispositif a permis à des personnes d'« enquêter » au sens de construire un « objet » prenant la forme d'histoires communes définissant le problème des inégalités de genre à l'université et son « Public », c'est-à-dire qui doit agir et comment.

Ainsi, les participants ont travaillé en trios afin, d'une part, d'apporter des éléments de compréhension aux situations problématiques, grâce au travail collectif de *con-figuration* et de *re-figuration* faisant émerger les contraintes et les opportunités qui délimitent l'action de l'enseignant concernant la situation problématique (Zask, 2008b). Et, d'autre part, les trios engendrent la construction d'un récit sur chaque situation problématique, qui n'est pas une simple *configuration narrative*. En effet, il fait apparaître un agencement des faits, il est une « proposition sur le monde » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 93). Enfin, le partage de ces « propositions sur le monde », grâce au moment de lecture à l'ensemble des participants, permet une connaissance du problème à partir d'une multiplicité d'expériences. En outre, le dispositif d'enquête permet de construire progressivement un « groupe ».

Au terme de ces cinq étapes de la phase 1, les participants créent un matériel dit « établi²⁴⁴ » au sens de John Dewey. Ces histoires vont être des exemples auxquels les personnes pourront se raccrocher pour penser l'action dans le réel. La phase 2 de l'enquête s'appuie sur ce matériel afin de faire avancer les participants dans la connaissance du problème des inégalités de genre.

²⁴⁴ « Dans l'enquête scientifique, le critère de ce qui est considéré comme établi, ou comme connaissance, est qu'il soit suffisamment dans une enquête ultérieure pour qu'on puisse s'appuyer sur lui et non qu'il soit si établi qu'il ne puisse être sujet à révision dans une enquête ultérieure ». (Dewey, 1967, p. 65).

2.3 Construire des « scènes d'exposition » (Étape 6)

Maintenant que tous les participants ont pris connaissance des situations d'inégalités propres à chacun et des solutions qu'ils ont tenté de décrire. Il s'agit de présenter la seconde phase de l'enquête, intitulée la « Restitution ». Les participants sont invités à mettre à profit cette connaissance commune sur les situations pour créer de la réflexivité vis-à-vis des dispositifs de formation à l'égalité de genre. Ainsi, les étapes suivantes de la méthode ont pour objectif de faire travailler le groupe d'enquêteurs sur ce qu'il a produit lors de la phase 1, au moyen de scènes d'exposition.

Pour cette sixième étape intitulée « Construction des scènes d'exposition et de leurs analyses sociologiques », je me suis inspirée de la méthode des scénarios (MDS), dans la mesure où tout comme les chercheurs de la MDS, je propose la lecture de petits textes pour enrichir la réflexion collective. Pour autant, je me détache de cette méthode en deux points.

Dans un premier temps, je construis des « scènes d'exposition » plutôt que des « scénarios ». En effet, si la méthode des scénarios (MDS) va dans le sens de la caricature des situations exposées par les participants, à contrario, dans ce dispositif méthodologique, il s'agit de rester fidèle au travail en tables rondes (étape 3) afin de rendre compte du travail de « qualification » des actions et des actants. Ainsi, le groupe échange à partir d'un support élaboré dans le cadre de leur travail collectif lors de la phase 1 des « Tables rondes ».

D'autre part, la lecture du scénario doit déclencher une prise de position et la formulation d'un futur. La fonction du scénario n'est pas de prédire ce que ferait la personne dans cette situation, mais de comprendre avec quels savoirs la personne construit une solution. Cette méthode permet de recueillir « certains traits d'anticipations » (Trépos, 1992 : 65) lorsque les personnes sont confrontées à des épreuves et doivent prendre une décision. Ainsi, les expériences recueillies ne sont pas véritablement l'objet d'étude de ces chercheurs de la MDS. Or, c'est bien ce qui importe dans cette recherche-action-formation. Par conséquent, la terminologie « scène d'exposition » semble plus adéquate dans le cadre de ma démarche. En effet, ce terme désigne le commencement d'une pièce de théâtre et donne toutes les informations nécessaires aux spectateurs pour comprendre la situation initiale. À cet égard, elle présente les personnages principaux, les événements antérieurs et l'action dramatique, c'est-à-dire un événement qui vient rompre l'équilibre.

Concrètement sur le terrain, à partir du travail en tables rondes effectué par le groupe, je constitue des « scènes d'exposition » reprenant les éléments des situations explicitées et rapportées en tables rondes. La construction des scènes d'exposition s'appuie sur deux matériels : la synthèse de la situation faite par le *secrétaire* à la fin de la série de tables rondes et l'enregistrement audio des tables rondes.

Pour préparer ce matériel, un mois est nécessaire entre la phase 1 et la phase 2 de la méthode. Ce délai entre les deux sessions de travail est indispensable pour préparer le moment de réflexivité sur les scènes d'exposition.

Le choix est fait de ne présenter que cinq scènes d'exposition sur les dix construites. En effet, trois heures de travail sont prévues pour les étapes 8 et 9. Ce temps contraint ne permet pas de faire réagir le groupe sur dix scènes d'exposition.

Afin de susciter le débat lors de la restitution, je sélectionne des situations afin de montrer la diversité exposée lors des deux sessions de tables rondes. La sélection s'est appliquée à représenter toutes les places occupées par le narrateur : victime, témoin ou acteur de la situation et à rendre compte des différentes interactions entre protagonistes : élève/enseignant ou entre enseignants. Ainsi, ce sont les situations des acteurs suivants qui ont été choisis :

Numéro de la situation	Nom de la personne	Place du narrateur dans la situation	Protagonistes	Numéro de la scène d'exposition
Situation 4	Alexandre	Acteur de l'inégalité	Élève/enseignant	Scène 1
Situation 10	Pierrette	Actrice de l'inégalité	Élève/enseignant	Scène 2
Situation 3	Agathe	Témoin de l'inégalité	Enseignant stagiaire/enseignant	Scène 3
Situation 5	Johanna	Témoin de l'inégalité	Elève/enseignant	Scène 4
Situation 8	Hélène	Victime de l'inégalité	Enseignant/enseignant	Scène 5

Tableau 18 Les situations retenues pour construire les scènes d'exposition

2.4 Mettre en ordre à partir des scènes d'exposition (Étapes 7, 8 et 9)

La septième étape de la méthode « Réflexion des participants suite à la réception par e-mail des scènes d'exposition et de leurs analyses débute avec l'envoi au groupe du matériel produit lors de l'étape 6. J'envoie à chacun des participants par mail les scènes d'exposition et leurs analyses sociologiques une quinzaine de jours avant la deuxième session de travail.

La huitième étape de la méthode « Lecture des scènes d'exposition et de leurs analyses sociologiques » correspond à la deuxième session de travail du groupe. Elle a lieu le 14 juin 2017. La séance de travail se déroule de la manière suivante : chaque scène d'exposition et son analyse sont lues par une personne. Ensuite, chacune expose son point de vue.

La neuvième étape de la méthode « Analyse par le groupe des scènes d'exposition et de leurs analyses sociologiques » est la dernière de cette méthode. À partir des prises de positions de chacun des participants sur les scènes d'exposition et leurs analyses sociologiques, j'accède aux capacités de retour réflexif sur les pratiques professionnelles. À travers cette étape, il s'agit de voir comment il est possible d' « agir dans un monde incertain ». Pour préciser le propos, au moment de l'enquête, aucun dispositif ne permet de traiter les situations « problématiques » soulevées par les participants au sein de l'Université de Franche-Comté. Ainsi, les participants sont en quête des manières de résoudre les différentes situations exposées dans les scènes d'exposition. Cette étape conduit donc les participants à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être différents.

En outre, en tant que rupture, la « scène d'exposition » provoque l'envie chez les participants de raconter la suite. Ainsi, elle a une fonction de « relance de l'action ». Chaque personne présente est invitée à prendre la parole pour décrire ce qu'il perçoit de la « scène d'exposition ». Dans cette perspective, elle fait surgir un « trouble » et que l'histoire qui s'en suit est le récit de la manière dont les personnages tentent de surmonter le « trouble ». En ce sens, le lecteur va

découvrir les « mondes possibles²⁴⁵ » sous forme de récit²⁴⁶ comme étant une tentative de mise en ordre au sens de Paul Ricœur et une exploration des conséquences du trouble (étape 9). Il est à noter que parfois, il est possible qu'il n'y ait pas de mise en ordre.

En pratique, sur le terrain, les étapes 7, 8 et 9 de la méthode se sont déroulées de manière à produire le matériel sociologique ci-dessous. Tout d'abord, le lecteur peut prendre connaissance de la scène d'exposition, accompagnée de son analyse - telle qu'elle a été proposée à la lecture au groupe (étapes 7 et 8). Puis, il peut apprécier une synthèse des échanges ayant eu lieu entre les différents participants prenant la forme des « mondes possibles » (étape 9).

À l'issue des deux phases de la méthode, les participants deviennent le « groupe d'enquêteurs », car ils cherchent une solution pratique. Ces dernières étapes permettent de faire émerger à travers l'exploration du « trouble », le problème des inégalités de genre et le groupe d'enquêteurs qui l'a construit. En effet, ils cherchent une solution pratique à ces situations.

Pour éviter une redondance dans les propos tenus par les personnes, je me suis concentrée sur le développement de la scène d'exposition 1. Le choix s'est porté sur l'exemple d'Alexandre. Il est enseignant stagiaire à l'ESPE. Deux raisons ont conduit à développer le travail sur cette scène d'exposition. La première est que la situation semble être caractéristique des questionnements apportés tout au long des échanges sur les 5 scènes d'exposition. La seconde est que l'analyse qui s'en suit est celle qui a fait le plus l'objet de disputes entre les personnes, contrairement à d'autres qui n'ont même pas été abordées. Les quatre autres scènes d'exposition sont présentées en annexe de cette thèse.

²⁴⁵ « C'est là que le collectif de recherche se met au travail. (...) il explore des mondes composés d'entités jusque-là ignorées de tous. Cette investigation, par essais et erreurs, (...) se déroule au milieu d'incertitudes qui sont progressivement levées pour faire exister **de nouveaux mondes possibles peuplés d'entités nouvelles**, mises en scène et domestiquées dans le laboratoire. Des mondes infiniment plus riches que les mondes connus, des mondes capables de faire surgir des futurs et des champs d'action infiniment plus complexes, diversifiés, que ceux qui étaient jusque-là accessibles », (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 100-101)

Ici, dans cette enquête, il s'agit bien d'identifier les composants de la situation trouble, de les examiner, de prendre en considération leurs liens, pour en imaginer éventuellement d'autres, afin d'organiser la totalité que forme a situation de manière cohérente, comme une sorte de cosmos et non comme un chaos.

²⁴⁶ Ainsi, dans cette deuxième phase de la méthode, les participants sont invités à produire collectivement un nouveau récit sur chaque scène d'exposition qui ne s'apparente pas seulement à un « agencement interne », mais plutôt à une « proposition sur le monde » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

Scène d'exposition 1

Alexandre est enseignant stagiaire. Il exerce dans un lycée professionnel de Besançon dans la section Gestion et Administration. Il a une classe unique reconnue comme agitée par l'ensemble des enseignants de son établissement.

Pendant le cours, il fait une remarque à un élève parce qu'il est en train de discuter avec un autre. De cette manière, il signifie à l'ensemble de la classe qu'il faut se taire et se remettre au travail. Le garçon se montre agacé et répond "bon, c'est bon là, j'ai compris", de manière énervée.

Plein de bonne volonté pédagogique, l'enseignant demande à l'élève ce qu'il se passe à la fin de la séance. Ce dernier reproche à l'enseignant de trop infantiliser les garçons et de donner trop de responsabilités aux filles. Il donne plusieurs exemples à la demande de l'enseignant afin d'explicitier son propos. Alexandre comprend que les remarques qu'il énonce comme des blagues sont en fait interprétées par les garçons comme des réflexions les assimilant à des « bons à rien ».

Suite à cet événement, l'enseignant demande également aux filles de la classe de lui dire ce qu'elles pensent de sa pratique d'enseignant. Celles-ci lui rapportent qu'elles sont très contentes de son enseignement. Elles se sentent valorisées grâce aux responsabilités qu'il leur confère.

Alexandre dit avoir réfléchi sur sa pratique et commence à mettre en place des « choses » (il ne précise pas lesquelles) afin de modifier son comportement. Il n'en a pas parlé à ces collègues.

Analyse²⁴⁷ présentée au groupe

L'enseignant singularise la situation en se désignant comme personnellement responsable. Il ressent le besoin de gérer l'inégalité dont on l'accuse. Or, Alexandre enseigne à des élèves dont la scolarisation produit des comportements « genrés ». Il en résulte qu'il va habituellement de soi que les garçons sont dissipés et que les filles sont appliquées. Cette différenciation étant en quelque sorte culturellement déjà là, l'enseignant ne peut pas faire comme si elle n'existait pas. Il est obligé de différencier les genres puisqu'ils sont différenciés par le système éducatif. En effet, Alexandre donne l'exemple de la journée professionnelle, au cours de laquelle, dans l'établissement où il enseigne, les élèves doivent une tenue professionnelle qui différencie les

²⁴⁷ Cette analyse est issue des premiers résultats du travail collectif lors de la phase 1 de la méthode.

garçons des filles. La situation d'inégalité exposée conduit à reconnaître qu'elle ne relève pas de la seule responsabilité de l'enseignant.

Les mondes possibles

1) Lors de la discussion collective, les membres du groupe trouvent que l'enseignant ne donne pas assez de responsabilités aux garçons. Ils affirment qu'il adopte un comportement inégalitaire en défaveur des garçons.

Ils relèvent la « résistance » de l'élève face à cette inégalité qui défavorise les garçons par rapport aux filles dans la classe. Au fil des discussions, le groupe se met d'accord pour expliquer cette « résistance » par le fait que les garçons ont l'habitude d'être privilégiés vis-à-vis des filles. Finalement, le comportement de cet enseignant « inégalitaire » ne l'est peut-être pas au regard de la nécessité de provoquer un rééquilibrage entre les filles et les garçons. À travers son comportement favorisant les filles, le jeune professeur permet de mieux redistribuer les tâches valorisantes afin que les filles aussi puissent en bénéficier. Par une sorte de renversement, les garçons se sentiraient privés de leurs prérogatives habituelles lorsque ce sont filles qui sont valorisées ou privilégiées.

Cependant, le rééquilibrage n'est pas forcément évident lorsqu'il s'agit de prise de parole spontanée dans l'enceinte de la classe. Une enseignante de philosophie témoigne en racontant que dans une de ses classes où il y a très peu de garçons, ce sont quand même eux qui participent le plus de manière volontaire.

Une enseignante en Histoire Géographie pense qu'il est très important de montrer aux élèves qu'ils ne sont pas traités de la même manière en fonction de leur sexe. Et que, par le fait, le rééquilibrage est très important et qu'il convient d'en discuter en classe. Cependant, pour cela, il faut que les élèves se détachent de leur expérience individuelle pour accéder à la compréhension d'un problème général d'inégalité entre les femmes et les hommes. Le groupe parle alors de « prise de conscience ».

Finalement, le groupe retire à l'enseignant son étiquette d' « acteur de l'inégalité » dans la scène d'exposition grâce à l'argument du « rééquilibrage » entre les filles et les garçons. Les garçons

étant la plupart du temps avantagés, il n'est pas grave que les filles le soient de temps à autre. Cela est même l'occasion d'une expérience révélatrice.

2) Pour autant, le groupe nuance sa première vision de la scène d'exposition en revenant sur l'idée que l'enseignant est responsable des situations d'inégalités au sein de la classe. Il doit avoir un regard bienveillant sur ces questions de genre et ne pas « laisser passer » des remarques sexistes venant de la part des élèves. De plus, il doit faire attention à son comportement pour ne pas véhiculer des stéréotypes de genre ou du sexisme.

Le groupe montre son désaccord avec l'analyse qui se termine par la phrase suivante : « *l'inégalité révélée dans cette situation ne relève pas de la seule responsabilité de l'enseignant* ». Cela amène le groupe à formuler ce questionnement : **Comment responsabiliser l'enseignant face aux inégalités de genre qu'il peut véhiculer dans sa classe ?**

Un certain nombre de pistes sont explorées pour tenter de « responsabiliser » l'enseignant :

- Le monde que dessine le groupe à partir de la situation d'Alexandre suppose que les enseignants identifient les situations d'inégalités dans leur classe. Le groupe se rend compte que parfois, cela n'est pas à la portée de tous les enseignants. Dans ce but, la **co-animation des cours** pendant la formation des jeunes professeurs semble très intéressante pour apprendre à discerner et à résoudre le mieux possible des situations d'inégalités au sein de la classe. De plus, au-delà de l'identification de la situation, il y a également la réponse à celle-ci. Le groupe reconnaît qu'il peut être difficile pour un jeune enseignant de traiter des situations d'inégalité de genre. La **formation initiale** est donc un moyen pour donner des outils à ces jeunes enseignants et les « éclairer » sur le sujet, comme développer une « compétence langagière » sur ce sujet.
- Le groupe s'accorde tout de même pour dire que cette formation initiale n'est pas suffisante. L'enseignant débutant dirige son attention en fonction des priorités pédagogiques que lui impose son apprentissage dans l'institution. En début de carrière, il va être surtout attentif à la construction de ses cours. Il va donc risquer de prendre un mauvais « pli » vis-à-vis de la question de genre en la traitant comme une question secondaire. La **formation en établissement** peut venir combler cette lacune puisqu'elle

intervient plus tard dans la carrière de l'enseignant. Pour cela, il faut institutionnaliser la prise en compte de cette question au sein de l'établissement pour toucher des enseignants qui ne sont pas déjà sensibilisés à l'égalité de genre en formation en établissement. Ce type de formation serait obligatoire et permettrait de créer un « consensus » autour de la prise en charge de cette question par les personnels enseignants. Cette institutionnalisation de la question doit dépasser le cadre de l'établissement pour s'inscrire également au niveau du gouvernement, du rectorat, de la DASEN²⁴⁸, des services d'inspection des enseignants. Le système éducatif doit se réformer pour laisser une place à la réflexion sur la question de l'égalité de genre pour les enseignants au sein des établissements.

- Mais, par-delà cette dimension institutionnelle, la formation en établissement prise en charge de manière institutionnelle doit être couplée avec des **échanges plus informels** d'après le groupe d'enquêteurs afin que l'analyse de pratique soit régulière à partir de situations vécues au sein de l'établissement.
- Enfin, le dernier appui permettant d'amener des enseignants à réfléchir à cette question d'inégalité de genre, c'est le **réfèrent égalité au sein de l'établissement**. Une des participantes à l'enquête partage son expérience de référente avec le groupe. Elle raconte qu'elle est référente « égalité » depuis 3 ans dans son établissement et qu'elle partage beaucoup de ressources sur cette question avec ses collègues. Cette année, c'est la première fois qu'elle a des retours sur ce qu'elle communique. Elle parle de « cheminement ». Ses collègues commencent à mettre en place des choses²⁴⁹ dans leur classe à partir des ressources documentaires qu'elle leur met à disposition.

Au regard de cet exemple de scène d'exposition, le groupe d'enquêteurs développe quatre champs d'action pour « responsabiliser » l'enseignant concernant les inégalités de genre. Deux d'entre eux sont déjà mis en place : la formation initiale et le réfèrent égalité.

²⁴⁸ Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale.

²⁴⁹ Le travail collectif en table ronde ne permet pas d'avoir davantage de précisions sur ces « choses ».

Concernant la formation en établissement, il semble que s'exprime la nécessité de déployer un appui institutionnel pour développer une formation continue sur le sujet. L'objectif serait de sensibiliser les enseignants à la question de l'égalité de genre tout au long de leur carrière.

Ensuite, le groupe d'enquêteurs semble trouver nécessaire d'instaurer des temps d'échange entre collègues, en dehors des formations continues et initiales. À partir de situations concrètes rencontrées dans le quotidien, chaque établissement scolaire pourrait laisser les enseignants organiser des temps informels d'analyse de pratique. Le « référent égalité » de chaque établissement serait un bon allié pour la gestion de ce type de formation informelle.

Ainsi, ces deux dernières possibilités de formation sont perçues comme des moyens de rendre plus régulière l'analyse de pratique entre enseignants. Il faut noter que ce sont des pratiques courantes dans les champs du travail social et du médical. À cet égard, un certain nombre de travaux en sociologie et en sciences de l'éducation rendent compte de l'analyse de pratique comme dispositif pour remédier à une certaine « usure professionnelle » (Ravon, 2009) ou comme dispositif de « professionnalisation » des travailleurs sociaux (Fablet, 2007).

*

Cet exemple de travail collectif sur la Scène d'exposition n°1 est significatif des éléments de compréhension qui émergent de la recherche-action-formation. Les différentes étapes de la méthode permettent au groupe d'enquêteurs de développer une réflexivité vis-à-vis de la question de la formation à l'égalité de genre dispensée actuellement à l'ESPE. En effet, à partir d'un cas individuel, travaillé dans le cadre d'un trio (phase 1), le groupe échange (phase 2) trouve une résolution²⁵⁰ aux scènes d'exposition. Ce passage d'une situation individuelle à la scène d'exposition permet une montée en généralité de la réflexion et des solutions à apporter. Comme expliqué précédemment, ce sont « *de nouveaux mondes possibles peuplés d'entités nouvelles, mises en scène et domestiquées dans le laboratoire* » qui se révèlent dans le travail du groupe d'enquêteurs (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 100-101).

²⁵⁰ Ce travail de groupe va amener à une « idée ». C'est-à-dire une hypothèse qui « *tient lieu de solution possible* » [...] « *Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur les conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent* » (Dewey, 1967). Les personnes vont constituer en communauté une « idée » pour tenter de résoudre le « trouble ».

La lecture de la scène d'exposition se fait de manière collective. L'un des participants est désigné pour la lire à haute voix. Ensuite, chaque participant est invité à exprimer les éléments qu'il trouve problématiques dans la scène et les solutions qu'il faudrait mettre en place pour résoudre la situation. Ainsi, il y a une appropriation collective des expériences décrites dans les scènes d'exposition et des points de vue de chaque participant sur ces dernières. Ils définissent les « mondes possibles » dans lesquels pourraient se trouver les situations problématiques.

En outre, à partir du matériel construit lors de la phase 1 de l'enquête, un nouveau processus vient s'ajouter grâce au travail sur les scènes d'exposition : la transformation de la situation indéterminée en situation déterminée. En effet, les scènes d'exposition peuvent être analysées comme étant des « *situations indéterminées* » c'est-à-dire qu'elles sont « *perturbées, ambiguës, confuses, pleines de tendances contradictoires, obscures, etc.* ». C'est par le travail d'enquête dans lequel s'engagent les participants que la situation problématique devient progressivement une situation déterminée au sens de John Dewey. Ainsi, les participants argumentent et proposent des solutions aux situations problématiques révélées dans les scènes d'exposition. Ils entrent dans un processus de résolution des difficultés pointées dans les scènes d'exposition.

Afin de présenter les solutions apportées pour les autres scènes d'exposition, je synthétise l'analyse de contenu sur les cinq scènes d'expositions dans le tableau ci-dessous. J'ai pu dégager deux formes de solutions à partir des échanges du groupe : celles relevant d'un appui institutionnel et celles mettant en avant des pratiques informelles. Voyons comment se sont réparties les solutions en fonction des scènes d'exposition et de leur catégorie.

Scène	Appuis institutionnels	Pratiques informelles
1	<p>Développer les moments d'observation des pratiques des enseignants grâce à la formation continue</p> <p>Améliorer la formation initiale des enseignants stagiaires : permettre la co-animation de cours entre enseignants stagiaires</p>	<p>Continuer à développer le réseau des référents égalités dans les établissements scolaires afin de permettre une diffusion des expériences</p> <p>Faire un groupe de réflexion avec les personnels de l'établissement scolaire à partir de situations vécues par les uns et les autres afin de créer des moments d'analyse de pratique entre collègues</p>
2	<p>Travailler sur le concours afin que des questions soient posées sur la posture de l'enseignant vis-à-vis de cette question</p> <p>Créer une instance collective pour traiter les situations d'inégalités de genre au sein des établissements</p>	
3	<p>Travailler sur le concours afin que des questions soient posées sur la posture de l'enseignant vis-à-vis de cette question</p> <p>Proposer aux élèves de répondre à des questions sur le sujet pour rendre visible des situations inégalitaires qu'ils pourraient vivre au sein de l'établissement</p> <p>Améliorer la formation initiale des enseignants stagiaires : former les tuteurs qui suivent les enseignants stagiaires afin qu'ils puissent les interpeller, développer les moments d'observation des pratiques des enseignants durant le master grâce à deux visites en établissement (au lieu d'une actuellement)</p>	
4	<p>Mettre en place un protocole institutionnel qui permette aux élèves de dénoncer les agissements des enseignants tout en étant protégés par l'anonymat</p>	
5	<p>Proposer aux élèves de répondre à des questions sur le sujet pour rendre visible des situations inégalitaires qu'ils pourraient vivre au sein de l'établissement</p>	

Tableau 19 Synthèse des solutions trouvées collectivement par le groupe d'enquêteurs lors de la session de travail du 14 juin 2017

À ce stade du travail collectif, il est nécessaire de mentionner les deux appuis institutionnels qui reviennent dans les scènes d'exposition :

- Travailler sur le concours afin que des questions soient posées sur la posture de l'enseignant vis-à-vis de cette question ;
- Proposer aux élèves de répondre à des questions sur le sujet pour rendre visible des situations inégalitaires qu'ils pourraient vivre au sein de l'établissement.

Ce tableau est une construction collective mettant en ordre des situations problématiques présentées dans chaque scène d'exposition. Ensemble, les participants tentent de trouver un

« dénouement » à chacune d'entre elles. Concernant la formation initiale à l'égalité de genre, le groupe d'enquêteurs est force de propositions sur des axes de travail et d'améliorations au regard des situations concrètes de terrain. Ainsi, l'enquête permet de mettre en place un processus réflexif vis-à-vis des dispositifs de formation déjà existants.

De plus, l'aboutissement d'une enquête est révélé par la création d'un « commun » pour un « public » :

« Une enquête sociale est destinée par Dewey à procurer au « public » des outils qui lui permette de « s'identifier lui-même », ou de définir ses intérêts. Si l'auteur lui a accordé tant d'importance, c'est en raison du fait qu'il l'a considérée comme le seul moyen de produire du commun qui puisse se distinguer tout autant d'un consensus de type rationaliste que d'une allégeance collective de forme intersubjective » (Zask, 2004, p. 8).

Ainsi, les résultats produits par les participants lors de cette enquête sur des situations concrètes de terrain peuvent être envisagés comme pouvant être des « objets » de connaissances sur l'égalité de genre qui guideront les acteurs du projet Interreg dans la réalisation des outils de formation.

*

À l'issue de ces séances avec les participants, je prends le temps d'analyser le travail produit durant les deux phases de la méthode. À la fin de l'année 2017, la chargée de projet Réjane me propose de nous réunir avec mon directeur de thèse pour faire un point d'étape sur la recherche-action-formation.

3. Diffuser les résultats d'enquête

Cette dernière sous-partie de cet Acte 6 a pour but de montrer les axes de travail envisagés à la suite de cette expérimentation avec le groupe d'enquêteurs. Il s'agit d'élargir le processus d'enquête en continuant à diffuser les scènes d'exposition au plus grand nombre de personnes ayant un lien avec l'enseignement. Cette diffusion a pour but de recueillir davantage de matériel sur les situations problématiques exposées dans les scènes d'exposition et les solutions pouvant être mises en place pour les résoudre.

3.1 Mobiliser à partir de l'enquête

[Carnet de terrain]

Le 22 janvier 2018, j'ai rendez-vous sur le campus au Service de Recherche et Valorisation à 14h. Je prends le bus, il pleut des cordes. J'arrive trempée au service. Ne connaissant pas les lieux, je rentre discrètement dans les locaux qui se trouvent au rez-de-chaussée d'un immeuble imposant et grisâtre. Je pose mon parapluie et me dirige au bout d'un petit couloir. Je me présente et demande où je peux trouver Claudia. On m'indique le bureau.

Claudia m'accueille avec un grand sourire. Claudia travaille pour le service d'activités industrielles et commerciales (SAIC). Elle aide à la gestion du projet d'un point de vue administratif et financier.

Elle m'installe dans la salle de réunion qui jouxte la salle de convivialité du service. Claudia me demande si je veux boire quelque chose. Je lui demande un café en la remerciant.

Quelques semaines plus tôt, Claudia contacte mon directeur de thèse pour lui poser des questions afin de comprendre où en était l'avancement de mes travaux. Dans la discussion, Christian comprend alors que l'objet de la thèse n'est pas bien perçu par les acteurs du projet. Je devrais travailler « Sur le genre » parce que c'est ce qui a été négocié lorsqu'ils ont accepté le financement de ma recherche.

Mes affaires sont bien éparpillées sur la table : cahiers, feuilles, pochettes, ordinateur et dictaphone. Tout est prêt pour affronter la tornade. Réjane, la cheffe de projet, arrive quelques minutes après moi. On se fait la bise comme à notre habitude. Christian fait également son entrée. Une fois tout le monde installé avec sa boisson chaude, la réunion débute.

Je comprends rapidement que cette réunion a lieu dans une situation de crise pour le projet. Un mois plutôt, en décembre 2017, Réjane, la chargée de coordination du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » est « prête à donner sa démission ». Elle nous confie : « *Je ne me retrouve plus du tout dans le management du projet* ». Elle ne fait plus les missions pour lesquelles elle avait « accroché » avec le projet.

Revenons sur son parcours, « *juriste de formation* », nous comprenons qu'elle a fait un master. Elle débute sa carrière au Centre Régional d'Information Jeunesse (CRIJ), puis elle intègre le service Qualité de l'Université en tant qu'ingénieure d'études. En parallèle, elle effectue des vacations auprès des étudiants en communication et management. Au bout de 5 ans, elle souhaite changer de fonction et en informe l'Université. Un jour, elle est contactée pour prendre le poste sur le projet Interreg. Au départ, elle accepte de travailler sur le projet sans vraiment savoir ce qu'il y avait dedans. Elle ne participe pas à son élaboration. En effet, recrutée en septembre 2016, pour le pilotage, elle sait seulement que le projet allait traiter des thématiques suivantes : égalité, parité femme-homme. Comme elle le dit : « *Je revenais à mes premières amours parce qu'en Droit, je voulais me spécialiser dans tout ce qui était harcèlement. Donc, j'avais fait du droit comparé, j'avais fait les droits de l'homme, donc je me suis dit, c'est génial, c'est mon truc. C'était une évidence* ²⁵¹ ».

Sauf qu'avec le temps, Réjane déchantée et explique qu'elle manque de « *ressources* » pour réaliser le « *projet interrégional Laboratoire de l'égalité* » : « *Moi j'ai dit : « je ne peux pas travailler* ²⁵² ». Réjane nous raconte qu'elle a décidé d'interpeller le Président sur les difficultés qu'elle rencontre. Quelques jours plus tard, il parle du projet dans ses vœux lors de la rentrée 2018 :

[Extrait du discours du président de l'Université de Franche-Comté, janvier 2018]

« Il a rappelé que l'Université de Franche-Comté compte une proportion importante (23%) d'apprenants internationaux et qu'elle œuvre pour le rayonnement international de son territoire. En raison de sa situation géographique, elle entretient des relations privilégiées avec les établissements d'enseignement supérieur et de recherche suisses dans des collaborations d'envergure (Communauté du savoir, le Collégium smyle...). Parmi celles-ci, le projet interrégional laboratoire de l'égalité (PILE) à travers lequel l'UFC et l'Université de Genève luttent ensemble contre les stéréotypes et pour davantage de mixité. » ²⁵³

²⁵¹ Réjane, réunion du 22 janvier 2018.

²⁵² Réjane, réunion du 22 janvier 2018.

²⁵³ <http://actu.univ-fcomte.fr/article/une-annee-pleine-dambitions-005725#.W6Oej5Mzau4>

Cette situation de « crise » nous interpelle avec mon directeur de thèse et nous exposons une « stratégie » pour remobiliser les personnels de l'Université de Franche-Comté sur le projet. Pour cela, il faut s'appuyer sur les résultats de l'enquête menée dans le cadre de la recherche-action-formation. En effet, je mets en avant la nécessité de faire un retour sur les résultats de l'enquête auprès des acteurs engagés sur le projet Interreg. Dans le prolongement de cette démarche, nous proposons de transformer ce retour aux acteurs en « *moment de ré-interrogation et de redynamisation du projet*²⁵⁴ ».

Pour cela, nous suggérons à la chargée de projet de prendre connaissance des analyses déjà produites dans le cadre de la recherche-action-formation (RAF), telle que celle de l'exemple de la Scène d'exposition n°1. De plus, un travail doit être fait avec les actrices du projet pour trouver une manière de présenter les résultats de la RAF et de les soumettre à la communauté universitaire afin de réinterroger les rapports de genre à l'Université de Franche-Comté. Avec Réjane, nous nous accordons sur le montage d'une journée dédiée à la question de l'égalité de genre. Le programme serait le suivant : des conférences le matin autour de la notion de « problème public », avec une présentation de la recherche-action-formation et de ses résultats et l'animation d'atelier l'après-midi à partir des scènes d'exposition.

Dans le prolongement de la méthode de la RAF, à travers l'animation d'atelier, je propose de créer à nouveau un moment de réflexivité à la manière de celui que j'ai expérimenté avec le « groupe d'enquêteurs ». Cette fois, il s'agit d'élargir le cercle en invitant de nouvelles personnes qui pourraient intégrer ce « groupe ». Nous commençons à énumérer les groupes qui doivent être présents : le comité de pilotage, les personnels administratifs, les personnels de la direction des Ressources humaines, des personnels de scolarités, la gouvernance de l'Université de Franche-Comté et les partenaires « Suisses ». Il est convenu qu'il faut trouver une trentaine de personnes.

En somme, il s'agit de réunir des personnes diverses aux savoirs, savoir-être et savoir-faire différents afin d'une part de révéler le « trouble » à travers la lecture des « scènes d'exposition » et d'autre part les amener à formuler des moyens d'agir, de manière collective en reproduisant un travail sur chaque à la manière des tables rondes. Ainsi, à travers cette journée de conférences

²⁵⁴ Extrait de la réunion du 22 janvier 2018, Christian, le directeur de thèse.

et d'ateliers, l'objectif est de poursuivre l'enquête débutée dans la RAF sur des situations « indéterminées ».

Pour préparer cette journée prenant la forme d'une « formation », je m'entretiens avec Réjane le 12 avril 2018 afin de lui exposer mon travail de recherche et les premiers résultats obtenus. Je reviens principalement sur la manière dont s'est déroulée l'enquête dans le cadre de RAF. Je lui présente les profils des personnes qui ont participé, les situations qu'ils ont choisi de narrer, les échanges qui en ont découlé et les solutions qu'ils ont trouvées.

[Extrait de la réunion du 12 avril 2018, Réjane]

« Je veux vraiment en faire un évènement, je veux qu'il y ait plus de personnes, je veux des dizaines, des vingtaines, des trentaines, des cinquantaines de personnes qui viennent. Dans le sens où l'action voilà, elle est faite. J'explique ce qui s'est passé, de façon à ce que ces personnes-là de toute manière, elles sont formées. Qu'on en profite justement. Et donc le président sera au courant et invité. Moi je veux vraiment qu'on en fasse un évènement ».

Elle semble toujours enthousiaste, mais ne se sent pas prête à l'organiser parce qu'elle n'a pas le temps de « mobiliser du monde²⁵⁵ ». En effet, en tant que chargée administrative du projet, le mois de septembre 2018 est consacré à la rédaction du rapport d'avancement annuel. Elle me propose alors de faire un « groupe de travail » afin d'une part, de présenter mes résultats d'enquête aux personnes du projet Interreg et d'autre part, de les mobiliser pour construire cette journée de formation dont nous avons parlé quelques mois plus tôt. Elle propose d'intégrer cette journée de formation au plan de formation des personnels de l'université. De cette manière elle sera mise en place régulièrement et « les dates seront fixées et les gens pourront venir ponctuellement, échanger pendant trois heures sur un cas et du coup, derrière il y a un travail dans la continuité de PILE²⁵⁶ ».

Dans un premier temps, elle organise un temps d'échange avec les personnes impliquées dans le projet Interreg en juin 2018. Ces personnes pourront être ensuite un appui pour monter la journée de formation dont il avait été question au départ.

²⁵⁵ Extrait de la réunion du 12 avril 2018, Réjane.

²⁵⁶ Extrait de la réunion du 12 avril 2018, Réjane.

3.2 Échanges avec les acteurs du projet Interreg sur le travail du groupe d'enquêteurs

Le 12 juin 2018, un an après la mise en place du « groupe d'enquêteurs », je me rends sur le campus de l'Université de Franche-Comté pour faire un retour aux acteurs du projet Interreg, des premiers résultats de la recherche-action-formation. Je m'installe dans la salle de réunion qu'a réservée la chargée de projet, Réjane, pour l'occasion. Sont présentes : Sabine, la créatrice du projet, Réjane la chargée de projet, Agathe, l'enseignante-chercheuse de l'ESPE, Pierrette, la chargée de mission académique pour l'égalité des filles et des garçons et Corinne, la directrice de la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité.

Mon exposé dure environ 1 heure 30 minutes. Puis, les actrices sont invitées à s'exprimer. Dans un premier temps, je suis revenue sur l'ancrage théorique qui a permis de produire le protocole d'enquête (Acte 5). Dans cette perspective j'ai précisé la notion de « communauté d'enquêteurs » (Dewey, 1967).

Dans un deuxième temps, je détaille la mise en place de ce protocole d'enquête et j'expose également les difficultés rencontrées. Les premières remarques portent sur le nombre de participants qui s'est trouvé bien moins élevé que celui que nous attendions. La Chargée de mission académique égalité fille-garçon fait le constat suivant : *« Il y aurait fallu qu'il y ait davantage d'enseignants stagiaires, ils sont en voie de professionnalisation et ils sont confrontés à des situations dans l'enseignement, mais ce n'est pas le moment. Ce deuxième semestre, ce n'est pas le bon moment, ils ont leur rendu de mémoire et leur inspection »*. Elle ajoute ensuite : *« Je pense qu'il y a des référents égalité qui étaient intéressés, mais qui n'habitaient pas à Besançon, donc la question du déplacement... et du temps²⁵⁷ »*. Quant à la directrice de la DRDFE, elle rétorque : *« C'est le protocole d'enquête qui a été retenu qui n'était pas compatible avec l'activité d'un certain nombre d'enseignants en cette période de fin d'année scolaire. Connaissant la charge de travail des uns et des autres, cela explique pour partie²⁵⁸ »*.

²⁵⁷ Extrait de la réunion du 12 juin 2018, Pierrette, chargée de mission de l'académie de Besançon égalité fille-garçon.

²⁵⁸ Extrait de la réunion du 12 juin 2018, Corinne, directrice régionale aux droits des femmes et à l'égalité de Franche-Comté.

Dans un troisième temps, je retrace les différentes étapes de travail sur les scènes d'exposition. Ces dernières font émerger des échanges réflexifs entre les membres du « groupe d'enquêteurs », comme ceux exposés dans l'exemple d'Alexandre. À partir de ces échanges, je formule deux préconisations sur la manière dont il serait possible de résoudre les situations d'inégalités de genre. Je termine mon exposé par leur présentation :

[Extrait de ma présentation aux acteurs le 12 juin 2018]

« L'enquête a permis d'apporter une meilleure connaissance des expériences « troubles ». Le groupe d'enquêteurs a mis en avant un certain nombre de pistes pour permettre l'avancement de la réflexion sur les méthodes d'enseignement de l'égalité de genre.

L'analyse du travail de la communauté d'enquêteurs permet de formuler quelques préconisations :

- *Développer les appuis institutionnels pour permettre aux enseignant-e-s de ne pas être seul-e-s face aux situations d'inégalité. Il pourrait être intéressant de construire un protocole institutionnel à l'échelle régionale pour faire face aux situations d'inégalités qui peuvent s'installer entre un enseignant-e et un élève.*
- *Instaurer des temps d'échange entre collègues, en dehors des formations, au sein des établissements à partir de situations concrètes que les enseignant-e-s rencontrent dans leur quotidien, sur le modèle des groupes d'analyse de la pratique. »*

Une fois mon exposé terminé, Réjane me remercie pour mon travail et prend la parole :

« Donc, l'idée c'est que le travail d'Inès évidemment, j'aimerais qu'il soit valorisé, puisqu'il y a de l'implication. Cependant, avant de parler de ce que je souhaiterais faire, pourriez-vous nous dire ce que vous pensez de ces résultats ? Puisque vous êtes impliquées aussi autant par la thématique et par le fait que vous êtes investies dans cette action-là, etc. Qu'est-ce qu'on fait de ça ? On continue ? On élargit ? Ça nous donne des billes pour faire autre chose ? Ça vous emmène sur quoi ? Et quelle réflexion ?²⁵⁹ »

²⁵⁹ Extrait de la réunion du 12 juin 2018, Réjane.

Agathe, enseignante-chercheuse en Sociologie à l'ESPE de Besançon, défend l'idée de mettre l'accent sur la formation initiale des enseignants lors de leur Master. Pour illustrer son propos, elle prend en exemple le type de discours qu'elle entend :

« Avec les enseignants stagiaires, il y a bien un discours selon lequel tout ce qui concerne la posture de l'enseignant et notamment le respect de l'égalité dans la pratique, c'est quelque chose qu'on verra plus tard. Parce que là, ce qui est important, c'est de savoir comment on fait un cours. Je le vois. J'essaie de travailler cette question avec eux, quelle est leur posture dans le cadre de leur mémoire de recherche ? En leur disant, un cours vous saurez le faire seul, par contre la réflexion sur la posture, si vous ne l'avez pas maintenant, elle ne va pas arriver dans 10 ans, au contraire. Vous n'aurez jamais le temps de travailler votre posture. Par contre, ici, on a des outils pour le faire, donc c'est maintenant qu'il faut mettre ça en place²⁶⁰ ».

À travers son intervention, Agathe replace le travail dans le questionnement « *comment enseigner l'égalité à l'Université ?* » et tente de formuler un début de réponse. Elle propose d'aller plus loin dans la formation initiale des enseignants stagiaires de l'ESPE en mettant en avant trois choses :

- Un volet « théorique » pour qu'ils prennent « *cette habitude de sortir de leur propre expérience personnelle* » et qu'ils sortent de la rhétorique suivante : « *oh madame, mais comme vous exagérez* » - « *bah non je n'exagère pas, je ne raconte pas ce qui s'est passé chez moi le w-e dernier, je parle de recherches qui ont été réalisées à différentes échelles, etc.* ».
- Un volet « analyse de pratique » afin de « *les amener à pratiquer des notions qu'ils ont pu voir en formation* ».
- Un volet « disciplinaire » : « *Je pense que les enseignants stagiaires ou en première année sont plus sensibles à des cas qu'on leur donne dans leur discipline plus que dans des trucs... Par exemple, un cours sur l'évaluation, sorti d'un cadre disciplinaire, ils vont dire : « ça ne sert à rien, et puis qu'est-ce que vous voulez que j'en fasse ? » (Approbation) Tandis que si un professeur de mathématique leur explique comment on évalue en mathématique, tout de suite ça fait sens pour eux.* »

²⁶⁰ Extrait de la réunion du 12 juin 2018, Agathe.

De plus, Agathe reprend les éléments des attentes²⁶¹ formulées par Sabine, Pierrette et Corinne lorsqu'elles lui ont fait part lors de leur réunion le 4 novembre 2016²⁶². Donc, ici, elle amène des pistes de réflexion sur la manière dont il est possible d'améliorer la formation des enseignants stagiaires.

Le 28 juin 2018, je me rends au bureau de Sabine pour faire un point avant la fin de mon contrat doctoral. Le 12 juin 2018, elle n'avait pas pu rester jusqu'à la fin de la réunion pour me faire parvenir ses remarques vis-à-vis des résultats d'enquête présentés. D'après elle, il faut s'appuyer sur le livrable du projet Interreg ayant pour objectif de développer un « Dispositif de formation de formateurs » pour intégrer et diffuser les résultats de la recherche-action-formation. Ce dispositif est à destination des enseignants-chercheurs ayant la charge du cours intitulé « Projet personnel et professionnel ». À partir des scènes d'exposition issues du travail de recherche-action-formation, Sabine voit la possibilité de faire réfléchir les enseignants-chercheurs sur des situations, caractérisées de typiques du problème général de l'égalité de genre. Elle ajoute ensuite : « *Donc, ce qui serait bien, ça serait de voir avec Réjane, si elle ne peut pas cibler sur l'année par exemple, une séance uniquement là-dessus pour les enseignants*²⁶³ ».

Sabine me conseille de rendre rapidement le rapport d'étude faisant un résumé de la mise en place du protocole d'enquête afin que Réjane puisse s'en imprégner et le diffuser. À partir de ce rapport, il faudrait récolter les avis des personnes et les intégrer au rapport d'étude final.

²⁶¹ Première attente : mobiliser des enseignants-chercheurs qui travaillent sur le genre. Agathe propose de travailler à la construction d'un volet théorique et d'un volet analyse de pratique avec des enseignants-chercheurs de l'ESPE.

Deuxième attente : faire un travail d'ingénierie de formation. Agathe suggère de réorganiser la formation grâce à la structuration en trois volets distincts.

Troisième attente : intégrer l'égalité dans les pratiques pédagogiques. Agathe propose un volet disciplinaire afin de développer une approche intégrée de l'égalité dans les pratiques pédagogiques de chaque enseignant.

²⁶² Je fais référence à la réunion organisée par les porteuses de projet et les actrices de l'égalité déjà « intéressées » dans le but de recruter Agathe dans l'équipe du projet Interreg (Acte 4 de cette thèse).

²⁶³ Extrait de la réunion du 28 juin 2018, Sabine.

À travers ses directives, Sabine veut s'appuyer sur la recherche pour diffuser le problème de l'égalité de genre auprès de la communauté enseignante. Comme vue précédemment dans l'Acte 1 et dans l'Acte 4, Sabine donne une valeur au travail de recherche-action-formation et souhaite s'en saisir pour faire avancer la construction du projet Interreg.

*

Les résultats de l'enquête dans le cadre de la recherche-action-formation sont un premier aboutissement du travail à engager pour construire un objet collectif de réflexion sur la formation à l'égalité de genre.

À présent se pose la question de savoir si ces résultats vont être utilisés afin de déployer les outils de formation tels que la formation à l'égalité de genre de l'ESPE et l'outil de formation « Dispositif de formation de formateurs ». Autrement dit, sous forme interrogative : les acteurs du projet Interreg vont-ils poursuivre l'enquête face au trouble ? Comme le dit John Dewey, pour qu'un fait soit encore d'actualité et partagé, il faut une continuité du processus d'enquête.

Analyse

1. « Enrôler » des participants dans la recherche-action-formation

L'analyse mobilise la notion de traduction développée dans l'ouvrage *Agir dans un monde incertain* qui présente trois moments²⁶⁴ propices pour intégrer les « profanes » dans la « recherche confinée²⁶⁵ » : « *Le*

²⁶⁴ Lors des trois temps de la traduction :

La traduction 1 est intitulée « Du macrocosme au microcosme » : « le monde est traduit dans le laboratoire, ramené à une taille qui permet les manipulations » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 87).

La traduction 2 se nomme : « Le collectif de recherche au travail » : « les chercheurs se mettent en position d'articuler des propositions sur le monde, de faire surgir des entités à la fois réelles et imprévisibles » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 93).

La traduction 3 termine le processus grâce au « Retour vers le grand monde ». Il désigne le retour du « Laboratoire » au monde réel, « cela suppose qu'il existe un rapport entre les objets étudiés dans le laboratoire et ce qu'attendent ceux qui ont été intéressés à son activité » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 106).

²⁶⁵ « (...) la recherche confinée tire une bonne partie de sa puissance de sa capacité à s'isoler, à se mettre à distance, à effectuer ce mouvement que nous avons nommée traduction 1 et qui permet une réduction réaliste du monde » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 155). Ainsi pour étudier les phénomènes, la recherche confinée se coupe du monde.

mouvement général est celui d'une nécessaire collaboration entre les deux formes d'investigation [entre recherche confinée et recherche en plein air], au moment de la formulation des problèmes, au moment de la constitution du collectif de recherche, au moment de la transposition finale » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 162). La recherche-action-formation est réalisée de manière à inclure des « profanes » au dispositif d'enquête aux trois moments de la traduction.

Le premier moment (traduction 1) est celui décrit dans l'Acte 5 *La négociation autour de la recherche-action-formation*. Le groupe projet et les membres du comité de pilotage acceptent que des enseignants stagiaires et des membres du comité de pilotage du projet Interreg, considérés comme profanes de la question, soient tout de même sollicités dans le cadre de la mise en place de la recherche-action-formation.

Le second moment (traduction 2) est intitulé le « collectif de recherche ». Dans le cadre de la recherche-action-formation (RAF), il s'agit de la mise en application du protocole d'enquête (Acte 6). Ce « collectif de recherche » est « *l'auteur véritable des énoncés et des propositions auxquels on assimile couramment la connaissance scientifique. (...) Le microcosme fabriqué par et dans le laboratoire est un monde bien réel, et les énoncés qui sont articulés par le collectif de recherche font référence à ce monde bien réel* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 93).

Dans le dispositif d'enquête, il apparaît que les « profanes » ne se sont pas déplacés pour participer. En effet, sur les dix participants, cinq sont considérés comme « profanes » de la question de l'égalité de genre par le groupe projet. Ainsi, même si une invitation est lancée aux profanes, il n'est pas toujours aisé de les convaincre à rentrer dans le « collectif de recherche ».

Au-delà de la faible participation des « profanes », les « experts » de l'égalité de genre sont également peu présents. Puisqu'il y a seulement cinq personnes dites « expertes » du genre, sur les quarante contactés au départ, qui se sont manifestées pour participer. La question se pose de savoir si la communauté de l'Éducation nationale déjà sensible à cette question perçoit la difficulté à enseigner l'égalité de genre dans leur

La « recherche en plein air », a contrario de la « recherche confinée », mêle dès le départ les « profanes » aux « scientifiques » afin qu'ils prennent connaissance des réalités qui leur échappent (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

quotidien. Il est possible qu'ils n'éprouvent pas le besoin de réfléchir aux questions de genre afin d'améliorer la formation.

Plusieurs hypothèses peuvent être exposées ici sur cette non-mobilisation des personnels enseignants qu'ils soient « profanes » ou « experts » :

- Les informations sur l'enquête n'ont pas été assez claires pour qu'ils prennent part à l'enquête.
- Ces personnes ne connaissent pas de situations d'inégalités de genre. Ainsi, ils ne voient pas le problème et cela ne les invite pas à participer au dispositif d'enquête.

Cette Enquête dans l'enquête pensée dans les termes d'un « dispositif d'intéressement » (Callon, 1986, p. 185) a pour objectif d'associer les enseignants et les enseignants-chercheurs à la réflexion menée dans le cadre du projet Interreg sur la question de la formation à l'égalité de genre sur plusieurs livrables de formation. Leur faible participation à cette enquête peut être comparée à la difficulté que les acteurs, engagés dans le projet, ont à « enrôler » le public enseignant dans la Grande enquête.

Pour autant, même si le nombre de participants n'est pas atteint, le groupe d'enquêteurs réussit à explorer des mondes possibles différents dans lesquels inscrire les situations problématiques. Ainsi, profanes et experts vont s'exprimer de façon égale lors de la phase 1 de la méthode. En effet, chaque participant a joué les différents rôles et a participé de manière égale à la construction des récits à partir de situations concrètes de terrain.

Comme le disent les auteurs de *Agir dans un monde incertain*, la démocratie est une affaire de « procédure » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 187). Au cœur des « procédures », il y a une histoire de « représentation » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 187). Les procédures construisent des « porte-paroles » et les personnes qu'ils représentent. Ainsi, la procédure permet aux porte-parole de s'exprimer au nom des personnes qu'ils représentent, tout en les gardant à distance des débats. Pour autant, le protocole d'enquête expérimenté dans cette recherche-action-formation est construit de manière à inclure, dans le débat, des personnes éloignées du problème de l'égalité de genre. De ce fait, il s'agit d'avoir des porte-parole qui représentent un public non sensibilisé à cette question.

Par conséquent, malgré les difficultés à recruter des enseignants, c'est un type de « forum hybride » qui se forme à partir du protocole d'enquête. L'objectif de la RAF est bien de favoriser « *le déploiement de ces explorations et enseignements, participent d'une remise en cause, au moins partielle, des deux grands partages qui caractérisent nos sociétés occidentales : celui qui sépare les spécialistes des profanes, celui qui met à distance les citoyens ordinaires de leurs représentants institutionnels* » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 65).

2. Les résultats de l'enquête : des « propositions sur le monde »

Grâce à la mise en place des deux phases du protocole d'enquête - les « tables rondes » et la « restitution » - les acteurs ont de nouveaux instruments de mesure pour comprendre comment peut se transformer le problème de l'égalité de genre en dispositif de politique publique. Par exemple, les types de situations données par les participants et le travail collectif autour de celles-ci permet de faire émerger les entités jouant un rôle dans le phénomène observé. Ainsi, cette recherche peut formuler des « propositions sur le monde » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 93).

Ainsi, à travers cette enquête sont questionnés des représentations sociales, des pratiques professionnelles, des protocoles et des formations sur l'égalité de genre. Le groupe se met d'accord sur le fait que la formation initiale dispensée auprès des enseignants stagiaires n'est pas suffisante. Pour enrichir cette formation initiale, le groupe construit de manière collective des solutions à partir des cinq scènes d'exposition : la formation continue, le questionnaire aux élèves, les échanges informels entre collègues, la formation des tuteurs des enseignants stagiaires, le travail sur le concours de professeurs, la mise en place d'observations lors des stages des enseignants...

En outre, de ce travail collectif émane des « mondes possibles » où les situations problématiques trouvent des solutions. Au sens de John Dewey, ces solutions sont une « *acceptation intellectuelle d'un même ensemble de propositions* » (Dewey, 1967, p. 184). Or, cela « *ne gagne aucune validité du fait du nombre de gens qui l'acceptent. En outre, on doit plus prendre en considération la continuité de l'enquête comme souci permanent que l'état de croyance exact à un moment donné* » (Dewey, 1967, p. 184).

Ainsi, les propositions émanant du groupe d'enquêteurs concernant la manière d'enseigner l'égalité de genre au sein de l'Éducation nationale seront-elles suivies d'action les confortant ou au contraire les disqualifiant. Il faut prêter attention à ce qui s'est dit lors du retour aux acteurs que j'ai réalisé auprès des membres du projet Interreg. Deux pistes sont soulevées par les actrices pour poursuivre le travail :

1) **Organiser une journée de formation**

Tout d'abord, je propose à la chargée de projet Réjane d'organiser une journée pour confronter les propositions du groupe d'enquêteurs à la communauté universitaire. Ainsi, à travers cette journée, il s'agit bien de continuer l'enquête en faisant entrer de nouvelles personnes de l'université pour les faire enquêter ensemble au moyen des « scènes d'exposition » afin d'aller plus loin dans la connaissance du problème des inégalités de genre.

2) **S'appuyer sur le retour aux acteurs**

Ensuite, il y a ce second temps, le retour aux actrices du projet Interreg. Il est un moyen de confronter les objets construits durant l'Enquête dans l'enquête aux acteurs de la Grande enquête. Pour créer cette réaction, je fais une présentation des résultats de la recherche-action-formation et deux personnes donnent des idées pour continuer le travail d'enquête :

- Agathe parle de la nécessité de travailler sur la formation initiale en faisant un travail sur son contenu.
- Sabine perçoit la manière dont les résultats de l'enquête peuvent venir aider les acteurs du projet Interreg dans leur manière de construire les outils de formation à l'égalité de genre.

La question se pose de savoir si la chargée de projet va s'appuyer sur les résultats de la RAF et sur le groupe d'enquêteurs pour mener les outils du projet. Lors de la réunion, la possibilité est évoquée de monter une journée de formation.

À ce stade de l'enquête, le groupe projet est au début de la *Traduction*²⁶⁶, c'est-à-dire le « retour vers le grand monde » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 100). Ce transport des objets analysés dans le laboratoire, ici la recherche-action-formation, vers le projet Interreg

²⁶⁶ La traduction 3 est la dernière étape de la traduction (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

et les acteurs engagés dans sa réalisation. Le retour vers le « grand monde » suppose que les acteurs du projet s'intéressent aux objets étudiés et produits par le groupe d'enquêteurs.

Le chapitre 3 de cette thèse donne des indications sur la manière dont se poursuit la Grande enquête à travers la phase de finalisation du projet.

Conclusion du chapitre 2

En conclusion, les quatre Actes retracent la phase de réalisation du projet. De manière chronologique, ce chapitre rend compte des différentes opérations par lesquelles le groupe projet tente d'« enrôler » des personnes de l'Université de Franche-Comté pour *constituer un collectif d'experts sur les questions d'égalité de genre* et travailler sur le « Laboratoire de l'égalité ».

Dans l'**Acte 3**, les personnels de l'Université de Franche-Comté, ayant été convaincus par la créatrice de projet Sabine de participer, semblent dès la première réunion officielle se désintéresser des outils à construire. La présentation des 26 livrables, dont 11 relèvent de la création d'un contenu de formation, n'a pas permis de confirmer leur intérêt pour le problème de l'égalité de genre. Ils s'interrogent sur leur capacité de réalisation d'outils de formation en l'absence d'enseignants « spécialistes du genre ». Ainsi, la question suivante émerge : quels sont les enseignants qui vont construire les formations à l'égalité de genre ?

Dans l'**Acte 4**, afin de dissiper les doutes émis par les membres du comité de pilotage sur la conduite de projet, Sabine²⁶⁷ et Réjane²⁶⁸ convoquent une réunion. Elle doit se faire en présence de Pierrette, la chargée de mission académique égalité fille-garçon et de Corinne, la directrice de la DRDFE²⁶⁹ et d'enseignants-chercheurs de l'ESPE²⁷⁰. Ces derniers sont identifiés par Sabine comme étant ceux qu'il faut sensibiliser et « enrôler » pour faire des formations sur l'égalité au sein de l'Université de Franche-Comté. Or, à cette tentative d'« intéressement » ne va pas fonctionner laissant ce public enseignant de côté pour la réalisation des outils.

Puis l'**Acte 5**, je décris le processus de construction du protocole d'enquête grâce aux trois méthodes de recherche-action : l'intervention sociologique (Touraine 1973 et 1978), la méthode des scénarios (Meyer, 2010), (Trépos, 1988) et la méthode d'analyse en groupe (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009). Proposant de prendre de biais la question de l'égalité de genre, le protocole fait l'objet de discussion sur la manière de mener le travail pour répondre aux attentes en matière d'ingénierie de formation sur l'égalité de genre.

²⁶⁷ Créatrice du projet.

²⁶⁸ La chargée de projet administrative et coordinatrice des acteurs.

²⁶⁹ Direction Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité.

²⁷⁰ École Supérieure de Professorat et d'Éducation, maintenant appelée INSPE, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

Enfin, l'Acte 6 raconte la mise en place du protocole d'enquête et les résultats qu'il produit grâce à un travail collectif sur des situations concrètes de terrain. À travers cette recherche-action-formation, c'est également la complexité d'« enrôler » le public d'enseignants dans un dispositif de réflexivité vis-à-vis des formations dont je tente de rendre compte.

En outre, à travers la narration des différentes étapes de réalisation du projet se révèlent au fur et à mesure les obstacles à la construction d'un collectif d'experts sur le genre. Aux deux niveaux, la Grande Enquête et l'Enquête dans l'enquête, les acteurs perçoivent la difficulté de recruter des enseignants-chercheurs et des personnes aux postes à direction pour les faire travailler sur l'égalité de genre. Or, sans ces personnes, le projet ne prend pas la forme que Sabine avait en tête au moment du montage. La grandeur et la force de frappe dont il fait preuve au moment de son montage (chapitre 1) apparaissent quelque peu affaiblies. En définitive, le « Laboratoire de l'égalité » tel qu'il est écrit et monté, n'est pas si fédérateur au regard des multiples désintéressements dont le groupe projet est témoin. Les enseignants de l'Université de Franche-Comté ne semblent pas « intéressés » par les outils qui le composent.

À ce stade du travail engagé par les acteurs, il s'agit de s'interroger sur : le projet est-il toujours un bon « échangeur de buts » au sens de Bruno Latour ? À savoir, de permettre à divers groupes de personnes aux intérêts différents de travailler ensemble grâce à la construction d'un espace de circulation de leurs multiples savoirs et expertises (Latour, 1992, p. 47). Le chapitre 3 de cette thèse va apporter des éléments de compréhension sur la manière dont les acteurs vont agir face aux obstacles narrés dans le chapitre 2.

Chapitre 3 : Comment enchaîner les quatre étapes de la traduction ?

Résumé du chapitre

Ce chapitre 3 est le dernier de cette thèse et rend compte de la phase de finalisation du « Laboratoire de l'égalité » au niveau de la « Grande enquête²⁷¹ ». Les Actes 7 et 8 abordent le travail effectué pour réaliser et terminer le projet malgré la non-mobilisation des personnes, prévues au moment de son montage.

Ainsi, il s'agit d'appréhender la manière dont les porteuses de projet françaises et suisses usent de « tactiques » (Certeau, 2010) pour obtenir des changements en matière de contenus, d'indicateurs de temps de travail, de mobilités et de réponse à la Nouvelle politique régionale. L'enquête face au problème de l'égalité de genre va amener les porteuses de projet et les personnes « enrôlées » à leur côté, à se détourner du projet tel qu'il était prévu.

Les porteuses de projet françaises et suisses vont être au cœur du travail mené pour finaliser le dispositif Interreg :

- Réjane, cheffe de projet sur le plan administratif et coordinatrice des acteurs pour l'Université de Franche-Comté ;*
- Isabelle, cheffe de projet et directrice du service Égalité pour l'Université de Genève.*

²⁷¹ Terme employé pour se différencier de l'« enquête dans l'enquête » qui, elle correspond à la recherche-action-formation que j'ai menée dans le cadre du projet Interreg.

Acte 7 : Une traduction²⁷² permanente

Préambule

Cet Acte 7 du chapitre 3 reprend la narration en 2017, quelques mois après la première réunion du comité de pilotage.

Le projet a démarré 6 mois plus tôt. Je révèle comment les acteurs travaillent au regard de cette difficulté d' « enrôlement²⁷³ » des enseignants sur le projet et quelles sont les « tactiques²⁷⁴ » mises en place pour surmonter cet obstacle.

Je prends appui sur des documents administratifs produits par la chargée de projet et le matériel récolté dans des réunions de travail en 2017, 2018 et 2019. À travers trois outils du projet – le dispositif hybride de formation type MOOC, les modules d'intervention pour former le personnel, le dispositif de formation de formateurs - je mets en avant les modifications apportées au projet. Cela permet de saisir les modifications du projet et de comprendre ce qui diffère entre le projet initial et les outils réalisés par les acteurs de l'Université de Franche-Comté.

²⁷² En référence au processus de traduction décrit par Michel Callon dans son article de 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc ».

²⁷³ Définition de l' « enrôlement » : c'est donner un rôle, « *décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir* » (Callon, 1986, p. 189-190).

²⁷⁴ En opposition à la notion de « stratégie » : « *Ce qui distingue les unes des autres, ce sont des types d'opérations en ces espaces que les stratégies sont capables de produire, quadriller et imposer, alors que les tactiques peuvent seulement les utiliser, manipuler et détourner* » in L'invention du quotidien. 1. Arts de faire, Michel de Certeau, p. 51

[Dialogue extrait de la réunion du 12 avril 2018 avec la chargée de projet]

Enquêtrice – Le projet, ça fait un an que ça a bien démarré, non ?

Réjane – Oui, c'était il y a un an. C'était ça. J'ai dû reporter des livrables de 6 mois, parce que les gens ne s'étaient pas impliqués. Donc du coup, il y a des choses qui ont été faites à l'arrache, etc.

Enquêtrice - Et du coup, c'est quoi la justification des gens, pourquoi ils ne se sont pas impliqués ? Ils ne peuvent pas libérer de temps parce qu'ils sont sur d'autres trucs ?

Réjane - Oui, il y a ça. Ou pas trop envie. Ou « ça ne me parle pas trop ». Ou « oh bah moi j'avais dit à Sabine que je ne voulais pas et puis quand même, elle m'a mis dedans ». Oui, mais ce n'est pas mon problème parce que je n'étais pas là, tu vois ce que je veux dire ? Je ne peux pas entendre tout ça. Tu vois ? (...) Mais moi, je n'ai pas le temps d'aller chercher les gens. Je le ferais en tant que manager, mais comme je suis « action », je n'ai pas le temps. Donc, je préfère me focaliser dans cette / c'est peut-être un tort, mais c'est un choix vis-à-vis de la situation. Je préfère me focaliser sur les personnes qui travaillent et qui finissent justement les actions pour les valoriser. C'est pour ça que je te dis que je vais valoriser ton action en septembre », etc., etc.

Cet extrait de réunion permet d'illustrer le développement suivant : le projet est mouvant. Il change, se modifie au fil du temps avec les personnes qui s'y « intéressent » et des personnes qui s'en désintéressent. Pour appréhender ces changements, je propose au lecteur de « suivre²⁷⁵ » le travail des acteurs sur trois livrables.

Pour ce faire, je propose de m'appuyer sur trois types de données récoltées sur le terrain : les enregistrements de réunion de travail, les écrits produits par les acteurs comme preuve de réalisation pour les financeurs du projet et les rapports d'avancement rendu par la chargée de projet. Ils permettent de rendre compte aux financeurs de la progression des livrables du projet tels que définis lors de la phase de montage. Comparer des rapports d'avancement du projet à divers moments permet d'appréhender la nature des modifications apportées par les acteurs du projet sur les livrables prévus initialement.

Pour illustrer mon propos, je fais le choix de présenter le travail des acteurs à partir de trois livrables figurant dans le projet Interreg - le dispositif hybride type MOOC, les modules d'interventions et le dispositif de formation de formateurs.

²⁷⁵ Dans nombreuses de ces enquêtes, Bruno Latour préconise pour le chercheur de « suivre » les acteurs. Il s'agit pour le chercheur de regarder les « traces » laissées par ces enquêtés pour comprendre le « réseau » mis en place par ces derniers dans le cadre d'une résolution de problème.

Abordé comme des études de cas sur le projet, le choix de ces livrables est d'abord lié à une contrainte de terrain. N'ayant pu assister à toutes les réunions, je n'ai eu accès qu'à une partie du travail sur les 26 livrables. Ainsi, j'ai choisi les livrables pour lesquels j'étais présente aux réunions et qui de plus traitaient de la formation à l'égalité. Sabine a toujours insisté sur l'importance du travail sur la formation dans le projet Interreg et sur la nécessité de les mener à terme pour répondre à la problématique qui était : « comment enseigner l'égalité de genre à l'université ? ».

Dès le début de ma recherche doctorale, je me suis concentrée sur ce point. L'idée de cet Acte est de plonger le lecteur dans le travail des acteurs de l'Université de Franche-Comté sur le projet de février 2017 à juin 2019.

1. Le dispositif hybride type MOOC : Former les étudiants à distance à l'égalité de genre

1.1 Les discussions sur le livrable

Le premier livrable porte sur la formation des étudiants. En 2015, lors du montage du projet, cette formation est pensée en partie à distance. C'est pour cela que le format du MOOC²⁷⁶ est préconisé par Sabine. Lorsque j'ai analysé la première réunion du Comité de pilotage (Acte 3 du chapitre 2), j'ai déjà pris en exemple ce livrable. En effet, les personnes présentes à cette réunion ont longuement débattu et des réserves ont été émises sur la création d'un tel outil pour former les étudiants. Quelques mois après ces premiers échanges au sujet du MOOC, la chargée de projet, Réjane organise une réunion pour discuter de ce livrable et mettre autour de la table les acteurs identifiés par Sabine pour le réaliser.

Le 26 juin 2017, nous nous réunissons dans une salle de la Maison des étudiants. Ce jour-là, je ne suis pas là en tant que doctorante faisant sa recherche sur le projet, mais en tant que membre du Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie. Je suis accompagnée d'une collègue également doctorante. Notre directrice de laboratoire avait été sollicitée par Sabine pour mobiliser les sociologues sur la constitution d'un contenu pédagogique pour le MOOC. Ne pouvant se rendre à cette réunion, elle nous demande de la représenter afin de mesurer

²⁷⁶ Massive Open Online Course, traduit en français par : Cours d'enseignement diffusé sur internet

l'investissement que doit consentir le LaSA²⁷⁷ pour répondre favorablement à la requête de la chargée de projet.

Il est à noter qu'Agathe, sociologue et enseignante-chercheuse²⁷⁸, est absente à cette réunion pour cause de déplacement professionnel. Elle devait représenter l'ESPE, également invité pour construire le contenu scientifique du MOOC.

Le MOOC étant un outil pédagogique en ligne, deux personnes du Service Universitaire du Numérique et de l'Information Pédagogique (SUN-IP) sont mobilisées pour discuter d'un éventuel appui technique et logistique.

Sabine, créatrice du projet Interreg s'est libérée pour l'occasion et arrive avec quelques minutes de retard.

Enfin, Réjane, en tant que chargée de projet, anime la réunion.

Certaines des personnes présentes ne se sont jamais rencontrées et n'ont jamais entendu parler du projet Interreg. Par conséquent, Réjane en reprend la genèse et indique que le projet comporte trois volets²⁷⁹.

Le livrable « Dispositif de formation hybride type MOOC/FLOT/SPOC/CLOMS » s'inscrit dans le troisième volet intitulé « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle ». Lorsque le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » est déposé en 2015, la création d'un MOOC est une idée innovante. Cette manière de former est de plus en plus utilisée par les acteurs de la formation. Ainsi, Sabine n'est pas la seule à proposer de créer un tel outil pour former à l'égalité de genre. En 2015, le service GIP-FTLV²⁸⁰ du rectorat de

²⁷⁷ Mon laboratoire de recherche : Le Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie (LASA).

²⁷⁸ Agathe a également participé à l'Enquête dans l'enquête abordée dans le chapitre 2.

²⁷⁹ Volet 1 : Pour le management ;

Volet 2 : Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers ;

Volet 3 : Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle.

²⁸⁰ Groupement d'intérêt public sur la Formation Tout au Long de la Vie formé du Rectorat et des 4 Greta de l'académie de Besançon.

« Le GIP-FTLV a pour mission de porter et de gérer des projets pour le compte de l'ensemble des services du Rectorat et a des missions d'appui envers les Greta. (...) Il conduit aussi des prestations d'ingénierie de formation, dispense lui-même des formations, pilote des dispositifs régionaux en appui aux politiques publiques (ex : lutte contre les discriminations, professionnalisation des adultes relais) ».

Source : [http://www.emfor-bfc.org/formations/fiche/organisme/BESANCON/GIP-FORMATION-TOUT-AU-LONG-DE-LA-VIE--GIP-FTLV-/ORG605#:~:text=Description%20de%20l'organisme&text=Le%20CFA%20acad%C3%A9mique%20est%20g%C3%A9r%C3%A9%20par%20le%20GIP%20FTLV.&text=Il%20conduit%20aussi%20des%20prestations,%20C%20professionnalisation%20des%20adultes%20relais\)](http://www.emfor-bfc.org/formations/fiche/organisme/BESANCON/GIP-FORMATION-TOUT-AU-LONG-DE-LA-VIE--GIP-FTLV-/ORG605#:~:text=Description%20de%20l'organisme&text=Le%20CFA%20acad%C3%A9mique%20est%20g%C3%A9r%C3%A9%20par%20le%20GIP%20FTLV.&text=Il%20conduit%20aussi%20des%20prestations,%20C%20professionnalisation%20des%20adultes%20relais))

Besançon a également mobilisé des chercheurs de l'Université de Franche-Comté pour travailler sur la question de la discrimination d'un point de vue sociologique, psychologique et juridique. Un MOOC a été créé en 2016 à partir des interventions de ces chercheurs.

Dans le même temps, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche élabore un MOOC qui s'intitule SILLAGE. Il porte sur la thématique de l'égalité de genre. Au regard de ce contexte, un doute s'imisce chez les acteurs du projet : est-il pertinent de réaliser un MOOC dans le cadre du projet Interreg ?

Deux choix vont être présentés au groupe de travail pour statuer sur le livrable. Le premier est d'abandonner la création d'un autre MOOC. En effet, Réjane a des incertitudes sur la « faisabilité²⁸¹ » de ce MOOC par les acteurs de l'Université de Franche-Comté. Les quelques démarches qu'elle a faites en amont de cette réunion lui ont donné un aperçu de la difficulté à trouver des enseignants-chercheurs prêts à s'investir sur la construction du MOOC. Pour preuve, nous ne sommes que deux avec ma collègue doctorante.

Le second choix est son maintien. Sabine prend la parole et fait une proposition pour se démarquer des deux MOOC évoqués précédemment pour créer un SPOC²⁸², c'est-à-dire un enseignement en ligne, payant, sur l'égalité de genre. L'avantage de ce type de dispositif en ligne est qu'il ressemble davantage à un cours qu'à un MOOC.

Le SPOC est conçu pour un public bien spécifique et semble être plus proche de la formation universitaire classique que le MOOC. Cependant, elle insiste sur la dimension du cours en ligne qui doit être privilégiée. En effet, il doit être accessible à tous les étudiants français, à tout moment et où qu'ils soient. Ainsi, à travers ce projet de SPOC, il s'agit de toucher tous les étudiants français, qu'ils soient en France ou en cursus à l'étranger.

Cette suggestion de modification du MOOC en FLOT engendre de nouvelles discussions de la part des acteurs du projet. Si l'objectif de créer un cours sur l'égalité est maintenu, il faut alors trouver une équipe pédagogique pour constituer le contenu de la formation. En convoquant à cette réunion les sociologues de l'ESPE et les sociologues de l'UFR SLHS, c'était bien l'intention de Sabine et de Réjane. Or, cela ne se passe pas comme prévu. D'une part, Agathe n'étant pas présente, les acteurs ne peuvent présager de son investissement dans la création du

²⁸¹ Terme employé par la chargée de projet pour introduire l'ordre du jour de la réunion.

²⁸² Small Private Online Course, traduit en français par : Cours en ligne d'accès restreint.

contenu du cours. D'autre part, avec ma collègue doctorante, nous ne pouvons engager notre laboratoire dans la mesure où, n'ayant pas le statut d'enseignant, nous ne pouvons pas constituer l'équipe pédagogique.

En définitive, la réunion tourne court. Les acteurs n'identifient pas les enseignants qui pourraient porter le contenu scientifique de ces formations. Afin de trouver une issue à cette situation bloquée, les personnes du SUN-IP ainsi que la chargée de projet se mettent à réfléchir à une nouvelle formule : organiser des conférences sur la thématique de l'égalité avec le Bureau de la Vie étudiante afin de toucher le public étudiant.

Il s'agirait d'une journée d'action de sensibilisation à l'égalité et aux stéréotypes de genre. Cependant, Sabine intervient pour soulever la problématique de l'évaluation des étudiants à la suite de ce type d'action. Le directeur du SUN-IP l'interrompt pour lui faire remarquer qu'il est difficile de noter une sensibilisation. Mais, Sabine maintient sa position et insiste sur la nécessité d'évaluer l'étudiant sur la compréhension de ce qu'est un stéréotype de genre.

À travers ces échanges, Sabine tente de convaincre les acteurs de développer et d'expérimenter des outils de formation afin de répondre à la question de départ : « Comment enseigner l'égalité de genre à l'Université ? » Si elle n'avait pas été présente à cette réunion, cette notion d'enseignement de l'égalité n'aurait pas été évoquée. Les acteurs auraient développé un tout autre modèle de livrable comme l'organisation d'une journée annuelle de l'égalité au sein des locaux de l'Université. Ils se seraient alors éloignés de l'objectif premier de sensibiliser les étudiants français à distance. À la fin de la réunion, les acteurs se donnent quelques mois pour trouver des enseignants afin de créer le contenu scientifique d'un SPOC.

1.2 Les rapports d'avancement

Pour saisir ce qui est advenu de ce travail en réunion, je m'appuie sur les rapports d'avancement. Ces derniers sont rédigés chaque année par la chargée de projet pour informer les agents du programme Interreg de la réalisation du projet. Je vais comparer les données de deux rapports d'avancement, celui du 30 novembre 2017 et celui du 28 janvier 2019.

2.20. III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - 3.2.4 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - Formation hybride

Groupe d'activités (WP)	III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle
Activité	3.2.4 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - Formation hybride
Date de début	2018-03-01
Date de fin	2019-03-31
Description des activités	3.2.4 Outil proposé: Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride en s'appuyant sur les expériences de MOOC/FLOT/SPOC/CLOMS sur l'Égalité, expérimentés en France, en Belgique et en Suisse ; (Sillage), Transférable à l'UNIGE.
Partenaires	UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - UNIVERSITE DE GENEVE -
Localisation	Territoire de Belfort - Haute-Saône - Jura - Doubs - Genève -
Livrables	4.5.1 Dispositif de formation hybride Nombre 1

2.20.1 Avancement des activités

2.20.1.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisés durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

L'action a été commencée.

Des échanges informels ont eu lieu et une réunion a été dédiée à cette question du MOOC.

Aujourd'hui pèse la question de la pertinence de la faisabilité de cette action.

En effet il existe déjà des Mooc sur cette thématique notamment celui du Ministère sur l'Égalité (Sillages), un autre MOOC sur la lutte contre les discriminations « Être acteur de la diversité » a été créé par l'UFR SJEPG. Et une UE libre accessible à distance pour l'ensemble d'étudiants a été créée par l'UFR SLHS sur la « Parité Hommes/Femmes ».

Cela nous a amené à nous interroger : Que faisons Nous ? Est-ce pertinent ?

- Vue la lourdeur de la mise en place du MOOC,
- vue les contraintes de chacun (la création d'un MOOC est très très longue et demande du plein temps de spécialistes.
- Vue le retour d'expérience que nous avons eu de l'Unité d'Enseignement Libre, il en résulte qu'il est très compliqué de mobiliser l'ensemble des étudiants
- Vue le coût de cette création

et surtout qu'il existe déjà un MOOC sur les thématiques que nous souhaitons aborder.

Avec toutes ses informations, je souhaiterais vivement avoir l'accord pour envisager une nouvelle action à la place de ce MOOC.

Peut-être envisager une formation sur le langage épïcène, écriture inclusive qui pourrait être a destination de tous. Les responsables de communication, Directeur.ices, enseignant.e.s afin de sensibiliser à l'égalité professionnelle par l'écrite et l'égalité sans stéréotypes de supériorité genrée.

2.20.1.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2018	Valeur cible 2019	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative ?	Prévu / Non prévu
Dispositif de formation hybride	Démarré	Formation	une UE libre « Egalité-parité » accessible par tous les étudiants de l'UFC	Nombre	1	1	1	0	0		Prévu

2.20.1.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Ce document n°6 indique la façon dont la chargée de projet rend compte des réflexions engagées par les acteurs sur le livrable, lors de la réunion du 26 juin 2017. Dans la rubrique « *Description des activités* », Réjane synthétise les échanges et met en avant les difficultés évoquées :

- *Difficulté de mobiliser des enseignants spécialistes de la question afin de concevoir le contenu pédagogique ;*
- *Coût élevé de la création du MOOC ;*
- *Mise en avant de MOOC déjà existants sur la question.*

À la fin de sa description, elle sollicite les financeurs pour qu'ils acceptent une modification du livrable prévu afin « *d'envisager une nouvelle action à la place de ce MOOC* ». Elle propose une formation sur le langage épïcène à destination des responsables en charge de la communication, des enseignants et des personnels en poste de direction. Les modifications concernent à la fois le public cible et la thématique de formation, passant d'une formation sur les stéréotypes de genre pour les étudiants à une formation sur le langage épïcène pour le personnel de l'Université. C'est donc un changement radical de livrable. La raison principale est la « *difficulté de mobiliser des enseignants spécialistes de la question* » comme l'explique la chargée de projet dans le rapport. Elle n'arrive pas à toucher les enseignants-chercheurs de l'Université de Franche-Comté, acteurs nécessaires à la construction d'une formation telle qu'un MOOC.

Le document suivant présente le compte rendu des activités un an et demi plus tard, lors du rapport d'avancement en date du 28 janvier 2019. Il permet de saisir l'évolution du travail des acteurs par rapport depuis le 26 juin 2018.

2.20. III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - 3.2.4 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - Formation hybride

Groupes d'activités (WP)	III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle
Activité	3.2.4 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - Formation hybride
Date de début	2018-03-01
Date de fin	2019-03-31
Description des activités	3.2.4 Outil proposé: Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride en s'appuyant sur les expériences de MOOC/FLOT/SPOC/CLOMS sur l'Égalité, expérimentés en France, en Belgique et en Suisse ; (Sillage). Transférable à l'UNIGE.
Partenaires	UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - UNIVERSITE DE GENEVE -
Localisation	Territoire de Belfort - Haute-Saône - Jura - Doubs - Genève -
Livrables	4.5.1 Dispositif de formation hybride Nombre 1

2.20.39 Avancement des activités

2.20.39.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisées durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Activité trop lourde financièrement et trop longue et complexe pour la mise en œuvre.

Une réunion avec les acteurs/ices destinées à participer ont fait part de leur impossibilité de s'investir dans un tel projet.

Impossible de dégager autant de temps et autres ressources pour cette action.

De plus il ne semble pas opportun de créer un MOOC qui semble déjà exister.

Cette action a donc été abandonnée.

2.20.39.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2018	Valeur cible 2019	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative ?	Prévu / Non prévu
Dispositif de formation hybride	Pas encore démarré	Formation	une UE libre « Egalité-parité » accessible par tous les étudiants de l'UFC	Nombre	1		1	0	0		Prévu

2.20.39.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Veillez mentionner et expliquer les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus (qui ne nécessitent pas de reprogrammation du projet)

Abandon de la création de cette action.

Avec du recul, cette action ne semble pas opportune à mettre en place et trop chronophage.

Aucune ressources disponibles.

2.20.40 Avancement sur le plan financier

2.20.40.1 Tableau financier résumant le Groupe d'activités (WP) III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - l'Activité 3.2.4 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - Formation hybride

2.20.40.2 Rapport financier

Le projet a-t-il été capable de respecter le budget de ce "Groupe d'activités - Activité" et a-t-il réussi à achever les livrables désirés ? (en cas de réponse négative, veuillez

Le document n°7 est issu du rapport d'avancement n°3. Dans la rubrique « *Description des activités* » (première page), la chargée de projet écrit : « *Impossibilité de s'investir dans un tel projet* ». Lors du précédent rapport d'avancement, elle pensait proposer une formation sur le langage épïcène à la place du MOOC. Finalement, rien ne vient remplacer cet outil qui devait sensibiliser les étudiants aux stéréotypes.

Ces deux documents indiquent que le MOOC est purement et simplement abandonné. La chargée de projet argumente de la façon suivante dans la rubrique « *Veillez mentionner et expliquez les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus* » :

- *Abandon de la création de cette action ;*
- *Avec du recul, cette action ne semble pas opportune à mettre en place et trop chronophage ;*
- *Aucune ressource disponible.*

Ce dernier point mis en avant par la chargée de projet m'interpelle particulièrement puisqu'elle « capitule ». Elle n'a pas réussi à recruter des personnes nécessaires pour réaliser le livrable.

Au-delà du contenu différent des écrits entre les deux rapports d'avancement, ce qu'il est important de noter, c'est le fait que la chargée de projet a, dans le second rapport, rempli la rubrique « *Veillez mentionner et expliquez les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus* ». Cette rubrique lui permet d'avoir une marge de manœuvre vis-à-vis du projet initial et de pouvoir apporter des modifications.

Dans le cadre de ce livrable, il n'y a pas de « présentation du livrable » étant donné son « abandon ». Les acteurs renoncent à expérimenter une formation à distance des étudiants sur les stéréotypes de genre. Ils ne voient pas non plus ce qu'ils pourraient réaliser à la place tout en conservant l'objectif de formation à distance.

Face à ce constat, la question suivante est pertinente : Est-ce que le projet Interreg, en perdant ses composants et en les transformant, ne change pas de nature ? Paradoxalement, cet abandon est une preuve de réalisation du projet. Si cet abandon n'avait pas été porté par la chargée de projet, le livrable n'aurait pas trouvé les personnes pour le réaliser et les acteurs auraient fait face à un échec. En somme, Réjane, la chargée de projet, transforme le projet pour le réaliser.

2. Les modules d'intervention pour former le personnel de l'Université à l'égalité afin de contribuer à la promotion de la mixité des filières et des métiers

2.1 Les discussions sur le livrable

À présent, il s'agit d'aborder le deuxième livrable que je mobilise pour ma démonstration : la « *Conception de trois modules d'interventions à destination des publics scolaires, des jeunes chercheurs, des animateurs de service chargés de la diffusion scientifique* ».

Lors de la réunion de comité de pilotage, les acteurs ne s'étaient pas arrêtés sur ce livrable dans la mesure où le service sollicité pour le réaliser n'était pas présent. L'extrait ci-dessous montre les attendus de Sabine lorsqu'elle a créé le projet :

« Il était prévu dans les réflexions que l'on a eu de faire un cahier des charges c'est que tous ceux qui interviennent dans le domaine de l'orientation puissent intégrer la dimension de l'égalité. C'est-à-dire comment on s'adresse à des lycéens et des lycéennes, comment on communique vis-à-vis des lycéens et des lycéennes, quels sont les éléments que l'on fait valoir et qui sont en relation avec ces questions de l'égalité pour contribuer à ouvrir le champ. L'objectif final, c'est d'éviter d'avoir des conduites stéréotypées en matière d'orientation afin d'ouvrir le champ des possibles des lycéens et des lycéennes en matière d'orientation²⁸³. »

Le 11 juillet 2017, nous nous retrouvons dans une salle de réunion de la Maison des étudiants sur le campus de la Bouloie. La réunion débute par la présentation de l'objectif de ces « modules d'interventions » : pouvoir former les personnels de l'Université au contact des étudiants et des publics scolaires afin de « *Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers²⁸⁴* ».

En outre, ce qui est au cœur de ce livrable, c'est la formation des personnels de l'Université à la connaissance des stéréotypes de genre qui amènent à l'orientation genrée des étudiants.

Pour réaliser ce livrable, le service pressenti par Sabine au moment du montage du projet est celui qui se nomme Orientation, Stage, Emploi (OSE). Par conséquent, Réjane invite à une

²⁸³ Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine.

²⁸⁴ Les modules d'intervention sont un livrable du volet 2 intitulé « Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers » et ont tous pour objectif de « Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers ».

réunion la directrice de ce service qui est également enseignante-chercheuse en Chimie à l'Université de Franche-Comté. À travers son action dans le cadre du projet, il s'agit également de la sensibiliser en tant qu'enseignante aux questions d'égalité de genre.

Dès les premières minutes de la réunion, la directrice du service OSE explique que son service ne peut réaliser les modules d'interventions tels qu'ils ont été décrits dans le livrable. En revanche, elle propose des « *cahiers des charges, sous forme de fiches techniques accessibles à ces fameux publics pour avoir un discours choisi dans le cadre de leur intervention*²⁸⁵ ». Or, lors du montage du projet, les « modules d'intervention » avaient un objectif spécifique : permettre aux personnels du service Orientation, Stage, Emploi d'intégrer, dans leur formation auprès des enseignants qui font des cours de « PPP²⁸⁶ », une partie sur l'égalité femme-homme et notamment sur la sensibilisation aux stéréotypes de genre dans les métiers et les filières universitaires.

Finalement, le discours de la directrice rend compte qu'elle ne perçoit pas la nécessité de former ses personnels. Elle argumente son point de vue de la manière suivante :

*« (...) les filles (qui travaillent dans son service), elles sont déjà confrontées à des jeunes qui veulent faire sages-femmes, confrontées à des filles qui veulent faire du Bâtiment / Travaux Publics. **Donc automatiquement, elles sont habituées à avoir un discours bien entendu et d'avoir un discours neutre, pas du tout stéréotypé.** Une personne vient avec un projet et peu importe son sexe, son genre, et elles donnent des infos tout à fait... sur le projet. Ce n'est pas une histoire de fille ou de garçon. **Depuis de longues années, c'est intégré dans leur discours.** Tu vois ?²⁸⁷ »*

Elle considère que les personnels de son service sont sensibilisés à ces questions puisque rencontrant déjà des étudiants choisissent des parcours dits « atypiques²⁸⁸ ». Par conséquent, elles n'ont pas besoin d'être formées ou même sensibilisées à la question des stéréotypes de

²⁸⁵ Extrait de la réunion du 21 juillet 2017.

²⁸⁶ Projet personnel et professionnel.

²⁸⁷ Extrait de la réunion du 11 juillet 2017.

²⁸⁸ Les parcours atypiques désignent les femmes et les hommes qui décident de faire un métier malgré le fait qu'il soit genré à l'inverse de leur sexe.

genre pour pouvoir élaborer un quelconque contenu sur cette notion. En somme, la directrice n'identifie pas la non-formation de ses personnels comme un problème.

Il s'agit donc de s'adapter à ce nouveau paramètre. Réjane propose, comme pour le MOOC, de faire « évoluer » le livrable en donnant la date limite de septembre 2017 correspondant au rapport d'avancement : « *j'ai dit, on fait ce qu'on veut. C'est pour ça. Je reprends mes mots. On fait ce qu'on veut, mais, juste, on justifie²⁸⁹* ». Réjane explique qu'elle peut encore « justifier » des modifications :

« À partir de septembre, je fais le rapport d'avancement. Donc, c'est à ce moment-là que je peux expliquer que l'outil peut changer, évoluer, mais il faut que j'argumente. Donc, il faut qu'on ait une idée un peu plus claire et précise de ce qu'on voudrait mettre parce que là, je peux comprendre que ça ne parle pas à tout le monde²⁹⁰ ».

L'attitude de Réjane montre bien qu'elle est dans une démarche d'arrangement par rapport aux acteurs. Pour qu'ils intègrent le projet Interreg et qu'ils le réalisent, elle est prête à faire des concessions par rapport au livrable envisagé au départ.

Plutôt que de réaliser des modules d'intervention que son équipe pourrait animer pour se former et former les autres personnels de l'Université, la directrice du service OSE va élaborer des brochures d'information et de communication à partir de statistiques genrées sur les filières de l'université et les métiers. Ces brochures ont pour objectif de proposer une manière d'aborder les stéréotypes et ont vocation à être largement diffusée pour que la communauté universitaire puisse s'y référer.

2.2 Présentation du livrable

La directrice du service OSE confère la mission d'élaborer les deux brochures à l'une des personnes de son équipe. Pour donner à voir au lecteur les différentes rubriques que contient chacune des brochures, j'ai fait des captures écran de leurs fichiers .pdf. Ces dernières permettent d'illustrer mon propos et de présenter le contenu du livrable tel qu'il a été réalisé.

²⁸⁹ Extrait de la réunion du 11 juillet 2017, Réjane.

²⁹⁰ Extrait de la réunion du 11 juillet 2017, Réjane.

La première plaquette est intitulée « **Les femmes dans l'enseignement supérieur**²⁹¹ ». Elle commence par un avant-propos : « *Ce livret vise à sensibiliser à l'égalité femme-homme dans l'ESR [pour] tous les personnels et les étudiants de l'Université de Franche-Comté qui agissent pour la promotion de l'établissement (formation, recherche, ressources humaines)* ». Les objectifs sont les suivants : « *Pour mieux comprendre les situations, générer une réflexion, susciter l'envie de mettre en place des actions autour des enjeux de lutte contre les discriminations, améliorer les représentations et les comportements, ce livret présente : des données chiffrées dans l'enseignement supérieur, des témoignages et des exemples de stéréotypes pour soulever des interrogations, un exemple d'activité à mettre en place* ».

Sur le même modèle que la précédente, la seconde plaquette est intitulée « **Les femmes et le marché du travail**²⁹² ». Elle débute par un avant-propos : « *Ce livret vise à sensibiliser à l'égalité femme-homme face à l'emploi [pour] tous les personnels et les étudiants de l'Université de Franche-Comté qui agissent pour la promotion de l'établissement (formation, recherche, ressources humaines)* ». Les objectifs sont les mêmes que ceux donnés précédemment pour la première plaquette.

Toutes deux sont destinées à tous les personnels et les étudiants de l'Université qui sont au contact des publics étudiants et scolaires. Elles comportent les rubriques suivantes :

²⁹¹ Brochure en annexe de cette thèse.

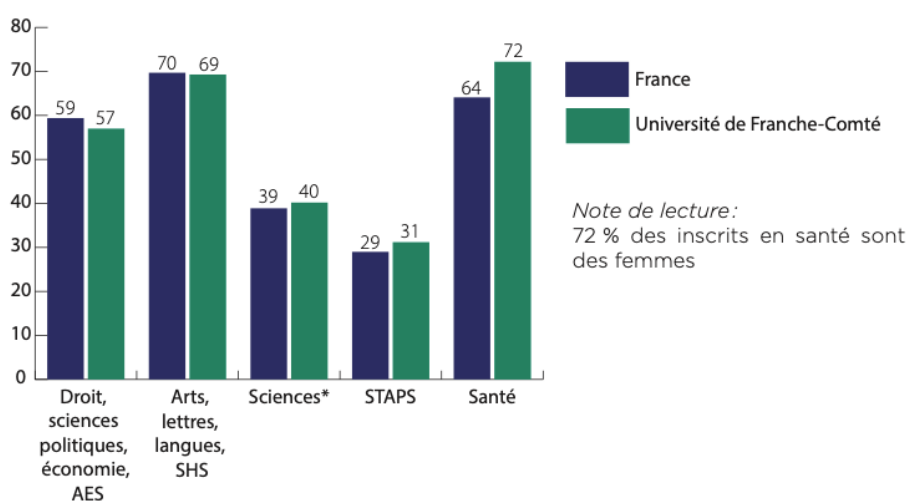
²⁹² Brochure en annexe de cette thèse.

- *Un état des lieux de l'égalité femme-homme dans les formations de l'enseignement supérieur :*

Existe-t-il réellement des filières dites féminines ou masculines à l'Université?

- **Répartition des femmes selon les filières à l'université de Franche-Comté**

Proportion des étudiantes dans les différentes disciplines à l'université de Franche-Comté et en France en 2016-2017 ⁴



*Au niveau national, les disciplines de sciences sont les sciences fondamentales et application, les sciences de la Terre, de la vie et de l'univers et les pluri-sciences.

Document 8 Les femmes dans l'enseignement supérieur p. 5

Un certain nombre de tableaux sont utilisés dans l'état des lieux de la répartition des femmes et des hommes dans les filières, du baccalauréat jusqu'au doctorat et comparent des statistiques européennes, nationales et locales. L'objectif est de montrer que les filières sont « genrées » et que cela est dû aux stéréotypes.

- *Un état des lieux de l'égalité femme-homme sur le marché du travail :*

L'ÉGALITÉ FEMME-HOMME SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Comment se répartissent les femmes sur le marché du travail ?

● **Présentation générale de la répartition des femmes sur le marché du travail**

Proportion de femmes dans la fonction publique et dans le secteur privé en 2014¹⁰

Note de lecture : majorité de femmes dans la fonction publique : 62 %

Secteur	Proportion (%)
fonction publique	62
secteur privé	46

Proportion des femmes dans le secteur privé en France en 2016 (en %) ¹¹

Catégorie	Proportion (%)
Tertiaire	88
Industrie	1,2
Agriculture	1,6
Construction	7,8
Activité indéterminée	1,4

Source : INSEE, enquête emploi

Proportion de femmes dans les différentes branches de la fonction publique en 2014¹²

Note de lecture : 78 % de femmes dans la FPH (chiffres comparables à ceux observés dans les formations de santé : 72 %)

Branches	Proportion (%)
Fonction publique d'Etat (FPE)	35
Fonction publique territoriale (FPT)	61
Fonction publique hospitalière (FPH)	78

Proportion de femmes dans la fonction publique par catégories professionnelles¹³

Note de lecture : 38% de femmes (et 62 % d'hommes) occupent un poste de catégorie A+ dans la fonction publique d'État

Catégorie	Fonction publique hospitalière (%)	Fonction publique territoriale (%)	Fonction publique d'Etat (%)
A+	52	46	38
A	61	61	61
B	64	64	64
C	61	61	61

QUE RETENIR ?

- Le pourcentage de femmes dans le secteur tertiaire est très élevé.
- Seulement 27 % des salariés dans les métiers de l'informatique et du numérique sont des femmes¹⁴.
- 74 % de femmes en catégorie A dans la FPH (depuis décembre 2010, le corps des infirmiers ainsi que celui de sage-femme correspondent à des postes de catégorie A)

¹⁰ « Direction générale de l'administration et de la fonction publique, « chiffres-clés de légalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique » - édition 2016, page 1. [consulté le 10/10/2018]
¹¹ Insee, Tableaux de l'Economie Française, Emploi par activité, édition 2016, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1303413?geo=FRANCE>, [consulté le 10/10/2018]
¹² CDD, Informatique numérique, web : où sont les femmes ingénieurs ? <https://www.cdd.com/etudes-formations-alternance/etudes-superieures/informatique-numerique-web-ou-sont-les-femmes-ingenieurs> [consulté le 12/04/2018]

6

Document 9 Les femmes et le marché du travail p. 4

Comme pour la première plaquette, celle concernant « Les femmes et le marché du travail » s’appuie sur des statistiques européennes, nationales et locales qui exposent l’existence des inégalités entre les femmes et les hommes face à l’emploi et la formation. Les graphiques ont pour but de montrer qu’il y a également une répartition différente entre les femmes et les hommes dans la fonction publique.

- *Des témoignages :*

Monsieur A :
Responsable de scolarité à
l'université de Franche-Comté

Il ne porte aucune importance sur le fait qu'il soit dans une catégorie de métiers majoritairement féminine.

Lors des réunions avec les autres responsables de scolarité, le discours est souvent au féminin.

Parfois, de petites blagues sont échangées : « enfin un homme ». Il a décidé de ne pas relever lorsqu'il entend de telles remarques, selon lui moins on en parle moins on fait de différence.

Madame E :
Conceptrice web

Sexisme chez les développeurs : « j'ai abandonné »

Les femmes qui codent doivent faire face à des blagues sexistes et des crises de légitimité.

Aujourd'hui, entre 10 % et 20 % des développeurs sont des femmes. Un pourcentage qui montre les difficultés des femmes avec ce métier - toujours un truc de mec, le code.

Le code, c'était sa passion. L'ambiance au travail et les rapports avec ses collègues, des hommes généralement, ont eu raison d'elle. En freelance ou en agence, la situation a été la même.³⁵

Document 10 A gauche : Les femmes dans l'enseignement supérieur, p. 8

Document 11 A droite : Les femmes dans le marché du travail, p. 10

Les deux témoignages sont tirés de situations de terrain issues de personnes l'Université de Franche-Comté et de personnes en emploi sur le territoire franc-comtois.

- *Attention aux clichés : qu'est-ce qu'un stéréotype ?*

ATTENTION AUX CLICHÉS!



On dit que les femmes :

- privilégient leur vie de famille
- ne sont pas carriéristes
- manquent de leadership
- manquent d'une capacité à prendre des décisions
- ont un sens aigu des relations humaines

On dit que les hommes :

- sont plus disponibles que les femmes
- sont attirés par le pouvoir
- sont sûrs d'eux
- résistent au stress
- privilégient leur carrière professionnelle

• Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

- « Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent des comportements, d'un groupe de personne. »

J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadronek, « Stéréotypes et cognition sociale », éd. Mardaga, 1996

- « Les stéréotypes de genre constituent un sérieux obstacle à la réalisation d'une véritable égalité entre les femmes et les hommes et favorisent la discrimination fondée sur le genre. Ce sont des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe. Les stéréotypes sexistes peuvent limiter le développement des talents et capacités naturels des filles et des garçons comme des femmes et des hommes, ainsi que leurs expériences vécues en milieu scolaire ou professionnel et leurs chances dans la vie en général. »

Conseil de l'Europe [en ligne], [consulté le 17/09/2018]

www.coe.int/fr/web/genderequality/gender-stereotypes-and-sexism

Document 12 Les femmes et le marché du travail, p. 11

ATTENTION AUX CLICHÉS !



On dit que les femmes :

- sont plus sensibles que les hommes
- sont plus matures que les hommes
- sont plus intuitives que les hommes
- sont plus créatives que les hommes
- sont plus pointilleuses que les hommes
- ont un grand sens de l'organisation

On dit que les hommes :

- sont plus autoritaires que les femmes
- sont plus logiques que les femmes
- sont plus robustes que les femmes
- ont du mal à déléguer
- manquent d'empathie
- ont le sens de la stratégie

● Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

- « Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent des comportements, d'un groupe de personne. »

J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadrin, « Stéréotypes et cognition sociale », éd. Mardaga, 1996

- « Les stéréotypes de genre constituent un sérieux obstacle à la réalisation d'une véritable égalité entre les femmes et les hommes et favorisent la discrimination fondée sur le genre. Ce sont des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe. Les stéréotypes sexistes peuvent limiter le développement des talents et capacités naturels des filles et des garçons comme des femmes et des hommes, ainsi que leurs expériences vécues en milieu scolaire ou professionnel et leurs chances dans la vie en général. »

Conseil de l'Europe [en ligne]. [consulté le 17/09/2018]
www.coe.int/fr/web/genderequality/gender-stereotypes-and-sexism

Document 13 Les femmes dans l'enseignement supérieur, p. 9

Les deux brochures reprennent cette rubrique « Attention aux clichés ! ». Elles fournissent une définition du terme « stéréotype » à laquelle doivent se référer les personnels et les étudiants pour en parler.

Le travail des acteurs du projet sur ce livrable montre un travail collectif de définition du problème lié aux stéréotypes. En effet, il indique comment les stéréotypes influencent les choix d'orientations et de métiers. Les statistiques et les témoignages en attestent.

- **L'animation :**

ANIMATION



Pour réfléchir sur les représentations et les stéréotypes, voici un exercice qui peut permettre d'engager un travail de sensibilisation.

L'animation se déroule en 2 phases :

EN DÉBUT DE SÉANCE (PHASE 1)

1. Former des groupes de 4 personnes maximum
2. Distribuer à chaque groupe une fiche qui ne comporte qu'une seule des questions suivantes :

Q1 - Quelles sont pour vous les qualités d'une femme / d'un homme ?

Q2 - Quelles sont les études les plus prisées par les femmes / par les hommes ?

Q3 - Quels sont pour vous les métiers dits de femmes / dits d'hommes ?
3. Invitez-les à répondre très spontanément à la question (3 minutes)
4. Récupérer les fiches complétées par les réponses écrites du groupe

PRÉSENTER LA PLAQUETTE ET SES DONNÉES CHIFFRÉES

5. Accompagner le groupe à découvrir le contenu de la plaquette

EN FIN DE SÉANCE (PHASE 2)

6. Présenter les réponses aux questions posées en début de séance
7. Engager un temps d'échanges sur l'écart de pensée avant /après :
 - La situation est-elle telle qu'on l'imaginait ?
 - Ne sommes-nous pas nous-mêmes enfermés par nos propres représentations ?
 - Comment agir pour dépasser nos préjugés ?

À NOUS D'AGIR !

Ces deux brochures proposent cette dernière rubrique « L'animation ». Ce support permet d'animer des séances de réflexions avec des étudiants autour de la question des stéréotypes et des représentations.

En définitive, à travers la diffusion de ces brochures auprès des personnels de l'université, l'objectif est de donner une définition commune du terme de stéréotype et de proposer un support permettant d'en comprendre les résultantes dans le milieu universitaire et dans le monde de l'emploi. Ces brochures regroupent en leur sein les savoirs qui doivent être partagés par la communauté universitaire.

2.3 Les rapports d'avancement

Tout comme pour le premier livrable « Dispositif hybride type MOOC/ FLOT/ SPOC/ CLOMS », le rapport d'avancement est également un moyen de saisir les modifications apportées au livrable depuis sa dernière version.

Je m'appuie sur ce qu'a rapporté la chargée de projet dans le rapport d'avancement n°3 en date du 28 janvier 2019.

[Note au lecteur]

Dans la présentation du livrable, il est noté que trois modules d'intervention doivent être réalisés. En effet, l'un des modules est réalisé par un prestataire l'ONISEP²⁹³. Or, je ne m'attarde pas sur ce module dans la mesure où je m'attache à montrer le travail effectué sur les brochures réalisées par le service OSE de l'Université de Franche-Comté : « Les femmes et le marché du travail » et « les femmes dans l'enseignement supérieur ».

²⁹³ Office national d'information sur les enseignements et les professions.

2.12. II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers - 2.2.5 Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers - Cahier des charges

Groupes d'activités (WP)	II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers
Activité	2.2.5 Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers - Cahier des charges
Date de début	2018-03-01
Date de fin	2019-03-31
Description des activités	2.2.5.1 Outil proposé: Conception de 3 modules d'intervention à destination des publics scolaires, des jeunes chercheur-e-s et des animateurs des services chargé de la diffusion scientifique. Portant sur la question du genre et des stéréotypes, ces interventions visent la promotion des filières et des métiers scientifiques et techniques. Un cahier des charges à destination des acteurs de l'orientation, pour une orientation différenciée (JPO, Forums, Sciences en tous genres...) sera rédigé et proposé. Transférable à Genève.
Partenaires	UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - UNIVERSITE DE GENEVE -
Localisation	Territoire de Belfort - Haute-Saône - Jura - Doubs - Genève -
Livrables	3.7.1 modules d'intervention Nombre 3

2.12.23 Avancement des activités

2.12.23.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisées durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Cette action est sur le point d'être finalisée même si au fur et à mesure de l'avancement et des réunions, nous faisons le choix de nous réinterroger sur un aspect pédagogique pour que ces fiches soient les plus informatives possible et surtout ludiques pour une meilleure pédagogie.

Ainsi en collaboration avec le rectorat, la DRDFE et l'ONISEP Bourgogne Franche-Comté, nous avons fait le choix d'intégrer le comité de pilotage et le comité de relecture de l'ONISEP pour participer à la création de la nouvelle brochure « Objectif Egalité ensemble pour la mixité », brochure destinée aux collèges et aux Lycées.

Fort du constat que la politique Égalité devait se mettre en place dès le plus jeune âge, le projet PILE a souhaité participer à la réalisation de cette brochure. Cet outil est important notamment pour faire le lien avec l'action du WP 2 -2.1 "Cordées de la réussite". Les informations contenues dans cette brochure seront très utiles.

Concernant les 2 autres modules :

De nombreuses réunions ont été faites, toujours sur la base d'un document créé regroupant des informations qui vont servir lors des "Ateliers de projet personnel et professionnel" (APPP) à destination des étudiants de licence mais aussi aux enseignants de l'UFC qui conduisent ces APPP. De manière plus large ces modules sont à destination des jeunes chercheurs et des animateurs des services chargés de la diffusion scientifique au sein de l'UFC.

Des informations sont regroupées dans ces 2 autres brochures. Des statistiques, des questionnaires, des jeux mais aussi le QUIZZ Equality utilisé par l'Université de Genève lors de son événement "Nuit des carrières".

Ce quizz est composé de questions ludiques concernant l'égalité et la mixité dans le monde professionnel et de l'entreprise, correspondant au profil de nos étudiants à l'UFC. L'avantage de cette situation est la facilité et le retour d'expérience de nos collègues suisses avec cet outil que nous expérimentons courant 2019.

Il est envisageable que ces outils soient également utilisés dans le WP 3 dans le cadre du plan de formation du personnel. (Cf action 3.1.1 WP3)

Nous avons également demandé à nos collègues suisses des chiffres et statistiques afin de nourrir et enrichir les données présentées dans cette brochure. Cela permettra également d'utiliser ces brochures tant côté suisse que franc-comtois.

Nos collègues nous ont fait part de leur intérêt quant à ces outils. Nous leurs transmettrons en guise de bonnes pratiques. Pour l'heure les contenus des modules et les brochures sont en relecture avant validation finale.

Ces essais seront enfin simulés, joués (élèves /professeurs), discutés et testés en réunion France/Suisse "sur un plan purement pédagogique" afin d'assurer une fluidité.

2.12.23.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Le document n°15 est issu du rapport d'avancement 3 du 28 janvier 2019. Ils donnent des informations sur la réalisation de ce livrable dans la rubrique « *Description des activités* ». La chargée de projet écrit à la page p. 40 qu'elle et les acteurs du service OSE ont :

« Sur la base d'un document créé [regroupé] des informations qui vont servir lors des « Ateliers de projet personnel et professionnel²⁹⁴ » (APPP) à destination des étudiants de licence, mais aussi aux enseignants (...) qui conduisent ces APPP. De manière plus large, ces modules sont à destination des jeunes chercheurs et des animateurs des services chargés de la diffusion scientifique (...) ».

Cette description ne mentionne pas de modification sur le livrable. À la fin même, elle reprend même à la fin les publics qui sont cités dans le descriptif initial du projet à la page 39 du document : « *Conception de 3 modules d'intervention à destination des publics scolaires, des jeunes chercheur-e-s et des animateurs des services chargés de la diffusion scientifique* ».

Ainsi, au regard des objectifs du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité », le livrable répond aux attentes initiales des financeurs. En effet, ces brochures sont créées comme un support pour sensibiliser aux stéréotypes de genre.

Enfin, il est prévu de tester la pédagogie de ces brochures d'information.

La chargée de projet rapporte dans l'avancement du livrable que « *des essais [seront réalisés et] joués (élèves/professeurs), discutés et testés en réunion France/Suisse sur le plan purement pédagogique afin d'assurer une fluidité* ». Or, cette phase d'essai ne sera pas réalisée.

En 2019, les brochures sont terminées et sont diffusées à l'ensemble des directions de laboratoires, les directions de composantes, les directions de départements, les directions des études (scolarité), les directions de services centraux, les responsables de bibliothèques universitaires, les vice-présidents et la présidence de l'Université de Franche-Comté. Cependant, ces envois ne génèrent aucun retour ni événement. Il n'est donc pas possible d'identifier l'usage qui en est fait par la communauté universitaire et plus particulièrement sur

²⁹⁴ Aussi appelé cours de « Projet personnel et professionnel » (PPP) par d'autres acteurs dans les Actes précédents.

celui imaginé par les porteuses de projet, à savoir, l'utilisation par les enseignants des cours de projet personnel et professionnel (PPP).

Alors que Sabine avait en tête la création de modules de formation animés par le service OSE pour sensibiliser les enseignants, le livrable se modifie au moment où les acteurs doivent le réaliser. À la notion de « formation » est privilégiée la notion « d'information », à la notion de « module d'intervention », les acteurs proposent de faire des « brochures » d'information sur les stéréotypes de genre.

Le changement de livrable pose la question suivante : vient-il remettre en question le projet Interreg ou au contraire vient-il le renforcer ?

A priori, ce changement d'outil peut être perçu comme une marque de non-aboutissement du projet. Or, en prenant de la distance, on peut considérer ce changement comme un moyen de faire participer la directrice du service OSE au projet, et ce, en acceptant sa proposition de « brochure ».

3. Former les enseignants à l'égalité pour une meilleure orientation

3.1 Les discussions sur le livrable

Le 7 mars 2016, nous nous réunissons avec Sabine et Delphine pour discuter des personnes à mobiliser pour réaliser les livrables du projet. À ce moment-là, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » n'est pas encore validé par les financeurs. Lors de cette réunion, nous abordons le livrable « *Dispositif de formation de formateurs* », pensé comme une formation à destination des enseignants chargés des cours de « Projet personnel et professionnel » dispensés dans l'ensemble des composantes de l'Université. Ces cours, rendus obligatoires en 2017 sous le nom de cours de « Pré-professionnalisation », ont pour objectif d'une part, d'apprendre aux étudiants à faire un curriculum vitae, une lettre de motivation, et d'autre part, de rencontrer des professionnels issus de leur filière pour les aiguiller dans leur orientation vers un métier. L'ambition de Sabine est de former les enseignants afin qu'ils puissent prendre en compte, dans leur manière d'enseigner, la dimension de l'égalité entre les femmes et les hommes. Pour elle, il s'agit de « transmettre » cette approche aux étudiants.

[Extrait de la réunion du 7 mars 2016, Sabine]

« Et la spécificité de l'université c'est qu'elle arrive dans un temps de vie d'un jeune, tard, probablement trop tard. Parce qu'avant, il y a eu l'éducation des parents, il y a eu l'éducation dans le primaire, le secondaire, il y a eu l'orientation au lycée. Et nous, on arrive juste en bout de course, juste avant l'insertion professionnelle. Et dans ce trait d'union entre d'une part, l'éducation des jeunes et puis d'autre part, l'insertion des jeunes professionnelles, on a un temps de formation qui ne nous permet pas de faire grand-chose finalement, parce qu'ils ont déjà été formatés. L'orientation est déjà faite. Il y a très peu de marge de manœuvre pour nous, mais simplement, le peu qu'on peut faire, on le fera. En espérant qu'avec le travail que va faire l'éducation nationale, en principe, les choses devraient évoluer. Ce qui fait que dans quelques années, on aura des jeunes filles dans les filières scientifiques et techniques. C'est surtout sur ça qu'on doit travailler ».

Consciente que l'orientation est déjà déterminée au moment où les étudiants arrivent à l'université, Sabine souhaite limiter la fenêtre d'action des enseignants à la sensibilisation sur les inégalités qu'ils pourraient rencontrer dans le milieu professionnel.

[Extrait de la réunion du 7 mars 2016, Sabine]

« Notre sillon c'est celui de l'insertion professionnelle. Donc, c'est la question de l'entreprise et de la vie professionnelle qui va être articulée à une vie personnelle (...). Mais le centre du sujet c'est l'insertion professionnelle et notamment sur la place des futurs cadres femmes et hommes d'ailleurs dans les entreprises et c'est de ça dont on va parler. On peut faire venir des spécialistes des entreprises ».

Pour réaliser cette formation de formateurs sur l'« insertion professionnelle », Sabine propose de passer par un organisme de formation type de l'APEC²⁹⁵. Seraient ainsi formés une dizaine d'enseignants futurs formateurs à l'Université de Franche-Comté, qui formeraient à leur tour l'ensemble des enseignants en charge des cours de « Pré-professionnalisation ». L'objectif est de former d'ici à la fin du projet une centaine d'enseignants de l'Université. Pour débiter cette formation, Sabine propose de commencer une « expérimentation » auprès d'enseignants de l'IUT Belfort-Montbéliard.

²⁹⁵ Association Pour l'Emploi des Cadres.

Ce livrable est moins évoqué que les précédents dans les réunions que j'ai suivies, et ce pour des raisons que j'ignore. Pour autant, même si certains éléments de compréhension sont manquants, il m'apparaît important de le présenter. En effet, il a une caractéristique intéressante que je vais pouvoir développer ici. Je propose au lecteur de prendre connaissance du livrable tel qu'il a été réalisé et validé par le programme Interreg.

3.2 Présentation des livrables

1) Livrable « ajouté » : Projection d'un film sur la prostitution étudiante

UNIVERSITÉ de FRANCHE-COMTÉ **L'ACTU** SUIVEZ NOUS SUR [Facebook] [Twitter] [Google+] [RSS]

SCIENTES & TECHNOLOGIES LETTRES & HUMANITÉS SANTÉ & SPORT MONDE & SOCIÉTÉ CULTURE & LOISIRS VIE DES CAMPUS INSTITUTION & PERSONNELS

LUTTE CONTRE LES VIOLENCES FAITES AUX FEMMES

EXPOSITION CINÉMA CONFÉRENCE / Publié le 08/11/2017

20 Novembre 2017 - 24 Novembre 2017

Pour la journée internationale du 25 novembre dédiée à la lutte contre les violences faites aux femmes, l'université de Franche-Comté, porteuse du projet Interreg sur l'égalité (PILE), se mobilise.

Dans le cadre d'un collectif qui comprend de nombreux partenaires et associations, l'UFC met en place des manifestations et événements sur le campus de la Bouloie et dans ses UFR durant cinq jours. Au programme : conférences, expositions sur les violences conjugales, cours de self-défense, film et débat sur la prostitution étudiante, murs d'expression...

D'autres associations étudiantes consacreront également tout au long de cette semaine des temps d'échanges, café-littéraire et autres activités.

Retrouvez tout le programme détaillé en cliquant sur les liens ci-dessous.

Contact
 [Redacted] **Cheffe de projet Interreg PILE et chargée de mission Egalité**

© Elodie Crozier UFC

Document 16 Capture écran du site internet de l'Université de Franche-Comté

La projection de ce film, traitant de la prostitution étudiante dans le cadre de la lutte contre les violences faites aux femmes, est initiée par la chargée de projet. Concernant cette projection de film, la première chose que j'ai faite lorsque j'ai pris connaissance des documents, c'est de m'interroger sur le lien entre la question de la prévention contre la prostitution étudiante et le « dispositif de formation de formateurs » sur l'insertion professionnelle.

2) Livrable « prévu » modifié : Formation continue

Cette formation continue s'inscrit dans le projet *Sciences, sexes, identités*, un projet scientifique de promotion de la santé des jeunes mené par l'UNIGE (Bioscope et Service égalité) et les HUG, avec le DIP, le SSEJ et la RTS. Il vise à sensibiliser et informer les jeunes, leurs parents et le personnel éducatif et médical, aux questions du sexe, du genre et de la sexualité, dans leurs dimensions biologiques et sociales, afin de modifier les attitudes qui conduisent à des discriminations sexistes, homo- bi- ou transphobes en famille, à l'école ou ailleurs.

Tout au long de l'année scolaire 2018-2019, de nombreuses offres sont proposées au public et aux enseignant-e-s sous la forme d'événements, d'ateliers, de formations et de ressources.

Plus d'information et inscriptions sur unige.ch/ssi

Sexe, genre, sexualités: savoirs biomédicaux et sociologiques pour une promotion de la santé en milieu scolaire

FORMATION CONTINUE
Jeudi 7 mars 2019, 8h-17h



DANS LE CADRE DE
Sciences, sexes, identités
Un projet scientifique de promotion de la santé des jeunes sur le sexe, le genre et la sexualité

unige.ch/ssi

SOUTIENS



PARTENAIRES



Document 17 Flyers de présentation de la formation continue

OBJECTIFS GENERAUX DE LA FORMATION :

- Aborder la triade sexe/genre/sexualité au cours du développement des individus (embryon, enfant, adolescent-e, adulte) de manière multidisciplinaire grâce à l'apport des sciences de la vie, sciences médicales, des sciences sociales et de la psychologie.
- Réexaminer la binarité sexuelle à la lumière des résultats récents de la recherche en biologie et en études genre.
- Aborder les enjeux et impacts d'une vision réductrice de la diversité sexuelle sur la santé des jeunes.
- Réfléchir à l'intégration structurelle de ces nouvelles notions dans l'enseignement scolaire (pédagogie inclusive, enseignement *égalitaire* de la biologie), le fonctionnement des écoles et l'éducation sexuelle et affective.

PROGRAMME :

Sexe biologique et intersexuation

S. Nef (Université de Genève), Détermination et différenciation du sexe biologique

C. Kraus (Université de Lausanne), Intersexuation notions et prises en charge

Genre et identités

A.Merglen (Hôpitaux universitaire de Genève), S. With (Université de Genève) et A.Zufferey (Fondation Agnodice)

Orientation sexuelle et affective

I.Rodriguez (Université de Genève), Comportements sexuels innés, reproductifs ou non, chez les animaux, autres qu’humains
O.Fillod (chercheuse indépendante, Paris), État des recherches de facteurs biologiques chez l’humain
C.Dayer, Orientation sexuelle et affective – notions et parcours de vie

L’inscription corporelle du genre : définitions et trajectoires développementales

À F. Sterling, (Brown University), “Nancy Duke Lewis Professor Emerita” en biologie et études de genre

Sexualité, plaisir et santé des adolescent-e-s

F.Bianchi di Micheli (Hôpitaux universitaire de Genève), Désir, plaisir et santé

J.Abdulcadir et M.Yaron (Hôpitaux universitaire de Genève), Éducation positive à la sexualité à l’adolescence

Document 18 Programme de la formation continue

Après la lecture des documents 17 et 18, je constate, comme pour le livrable « Projection d’un film », sur le lien qui existe entre cette formation continue sur la triade « Sexe, genre et sexualité » et le « dispositif de formation de formateurs » sur l’insertion professionnelle. Cet aspect est abordé dans le rapport d’avancement.

3.3 Les rapports d’avancement

Tout d’abord, je propose de prendre connaissance du rapport d’avancement n°3 en date du 28 janvier 2019 relatif au livrable « Dispositif de formation de formateurs ».

2.19. III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - 3.2.3 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - formation

Groupe d'activités (WP)	III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle
Activité	3.2.3 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - formation
Date de début	2018-03-01
Date de fin	2019-03-31
Description des activités	3.2.3 Dispositif expérimental de formation de formateurs et formatrices aux stéréotypes de genre et à l'égalité professionnelle mis en place pour des enseignant-e-s de l'IUT BM. La formation de ces enseignant-e-s permettra d'intégrer ces deux dimensions dans le cadre des ateliers « Projets Personnels et Professionnels » réservés aux étudiant-e-s. Ce dispositif sera déployé ensuite et concernera une cinquantaine d'enseignant-e-s par an sur trois ans.
Partenaires	UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - UNIVERSITE DE GENEVE -
Localisation	Territoire de Belfort - Haute-Saône - Jura - Doubs - Genève -
Livrables	4.4.1 Dispositif de Formation de formateur Nombre 1 - 4.4.2 Projection de film sur la prostitution étudiante suivi d'un débat Nombre

2.19.37 Avancement des activités

2.19.37.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisées durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Une action de déconstruction de stéréotypes a eu lieu le 25 novembre 2017, sur la prostitution étudiante, à destination des étudiants et enseignants. Il s'agissait d'une projection de film, suivi d'un débat, sur la déconstruction des stéréotypes. Des cours de systema à destination des jeunes femmes (cours de self-défense) ont eu lieu.

2.19.37.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés



Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2018	Valeur cible 2019	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative ?	Prévu / Non prévu
Dispositif de Formation de formateur	Pas encore démarré	Formation	toute la communication autour de la formation (affiches, flyers, emails), une formation de formateur « ateliers projets professionnels », programme et synthèse.	Nombre	1	1	1	0	0		Prévu
Projection de film sur la prostitution étudiante suivi d'un débat	Terminé	Action de communication		Nombre				1	1		Non prévu

2.19.37.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Veillez mentionner et expliquer les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus (qui ne nécessitent pas de reprogrammation du projet)

2.19.38 Avancement sur le plan financier

2.19.38.1 Tableau financier résumant le Groupe d'activités (WP) III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - l'Activité 3.2.3 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - formation

2.19.38.2 Rapport financier

Le projet a-t-il été capable de respecter le budget de ce "Groupe d'activités - Activité" et a-t-il réussi à achever les livrables désirés ? (en cas de réponse négative, veuillez

Le document n°19 montre l'état d'avancement du livrable au 28 janvier 2019. La chargée de projet ne fait pas mention du livrable de départ « *Dispositif de formation de formateurs* ». En revanche, à la lecture du tableau présentant le livrable, dans la ligne « Livrables », à la page 61, je constate qu'un livrable numéroté « 4.2.2 », intitulé « *Projection d'un film traitant du sujet de la prostitution étudiante* » est ajouté. Il a le statut de « non prévu²⁹⁶ ».

Dans la rubrique « *Description des activités* », la chargée de projet décrit ce livrable de la façon suivante : « *Une action de déconstruction de stéréotypes a eu lieu le 25 novembre 2017, sur la prostitution étudiante, à destination des étudiants et des enseignants* ». Il s'agit de sensibiliser les étudiants à la lutte contre les violences faites aux femmes à travers la projection du téléfilm « *Mes chères études*²⁹⁷ » d'Emmanuelle Bercot. Ce livrable « *Projection du film sur la prostitution étudiante, suivi d'un débat* » est éloigné du livrable auquel il est adossé « *Dispositif de formation de formateurs* ».

La chargée de projet crée, à partir de son action de diffusion du film, un livrable « non prévu ». Elle donne tous les justificatifs aux financeurs du programme Interreg afin que celui-ci figure dans les rapports d'avancement. Cette action d'ajouter un livrable est une première modification au projet initial.

À ce stade, la construction d'un « dispositif de formation de formateurs » sur l'insertion professionnelle pour les enseignants du cours de « PPP » est loin d'être aboutie. Pour comprendre comment est réalisé le livrable « Dispositif de formation de formateurs », je me réfère au rapport d'avancement n°5 du projet en date du 29 juin 2020.

²⁹⁶ Ce terme se réfère au statut du livrable dans le rapport d'avancement. Les livrables sont « prévus » ou « non prévus ». Ainsi, les financeurs laissent la possibilité aux porteurs de projet Interreg d'insérer des livrables « non prévus » au moment du dépôt du projet.

²⁹⁷ Ce téléfilm est l'adaptation du roman « *Mes chères études – Étudiante, 19 ans, job alimentaire : prostituée* » de Laura D. Diffusé pour la première fois le 18 janvier 2010, il est tourné à Besançon. C'est l'histoire de Laura, jeune étudiante de 19 ans, qui malgré son « job » étudiant ne peut pas subvenir à ses besoins. Cette précarité financière l'amène petit à petit à se tourner vers la « prostitution ».

2.19. III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - 3.2.3 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - formation

Groupe d'activités (WP)	III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle
Activité	3.2.3 Sensibiliser les enseignant-e-s et les étudiant-e-s à l'égalité professionnelle et aux stéréotypes de genre - formation
Date de début	2018-03-01
Date de fin	2019-03-31
Description des activités	3.2.3 Dispositif expérimental de formation de formateurs et formatrices aux stéréotypes de genre et à l'égalité professionnelle mis en place pour des enseignant-e-s de l'IUT BM. La formation de ces enseignant-e-s permettra d'intégrer ces deux dimensions dans le cadre des ateliers « Projets Personnels et Professionnels » réservés aux étudiant-e-s. Ce dispositif sera déployé ensuite et concernera une cinquantaine d'enseignant-e-s par an sur trois ans.
Partenaires	UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - UNIVERSITE DE GENEVE -
Localisation	Territoire de Belfort - Haute-Saône - Jura - Doubs - Genève -
Livrables	4.4.1 Dispositif de Formation de formateur Nombre 1 - 4.4.2 Projection de film sur la prostitution étudiante suivi d'un débat Nombre

2.19.37 Avancement des activités

2.19.37.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisées durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Objectif : Expérimenter une formation de formateurs

Une formation de formateurs a eu lieu à Genève le 7 mars 2019. Cette formation d'une journée, a proposé un regard académique pluridisciplinaire au travers des résultats d'études récentes en sciences de la vie, médicales et sociales, sur les enjeux de la triade sexe, genre, sexualité liés à la santé des jeunes.

Plus de 270 professionnel-le-s travaillant avec des étudiant-e-s et/ou avec des jeunes ont participé à cette formation dont 4 personnes de l'équipe du service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé de l'Université de Franche-Comté et une référente égalité femme-homme de la mairie de Damparis (Jura).

Dans le courant de la fin de l'année 2019, un document sera publié en ligne sur cette journée de formation.

L'intégralité du programme de la formation en annexe.

2.19.37.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2018	Valeur cible 2019	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative présente ?	Prévu / Non prévu
Dispositif de Formation de formateur	Terminé	Formation	toute la communication autour de la formation (affiches, flyers, emails), une formation de formateur « ateliers projets professionnels », programme et synthèse.	Nombre	1	1	1	1	1		Prévu
Projection de film sur la prostitution étudiante suivi d'un débat	Terminé	Action de communication		Nombre				0	1		Non prévu

2.19.37.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Le document n°20 est issu du rapport d'avancement n°4 en date du 29 juin 2019. Il comporte une seconde modification. Celle-ci intervient cette fois sur la « description du livrable ». La chargée de projet détaille de la façon suivante l'action « Dispositif de formation de formateurs » :

« Une formation de formateurs a eu lieu à Genève le 7 mars 2019. Cette formation d'une journée a proposé un regard académique pluridisciplinaire au travers des résultats d'études récentes en sciences de la vie, médicales et sociales, sur les enjeux de la triade, sexe, genre, sexualité, liés à la santé des jeunes ».

Elle mentionne ensuite les participants à cette formation de formateurs à Genève : « 4 personnes de l'équipe du service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé de l'Université de Franche-Comté et une référente égalité femme-homme de la mairie de Damparis (Jura) ».

Si je m'appuie sur le descriptif initial de la formation de formateurs (ligne Description des activités dans le tableau p. 68), je constate que le livrable réalisé « formation continue » ne porte pas sur le sujet de départ « l'insertion professionnelle » et ne touche pas les enseignants-chercheurs de l'IUT ayant en charge les cours de « Projets personnels et professionnels ». De plus, cette formation n'a pas lieu en Franche-Comté, mais à Genève. Ce détail géographique a son importance. En effet, si la formation a été organisée par les acteurs de Genève, cela signifie qu'elle ne correspond plus à l'objectif initial à savoir « faire faire » des actions concernant l'égalité de genre aux acteurs de l'Université de Franche-Comté. Et ce, même si des personnels de l'Université de Franche-Comté se sont déplacés à Genève pour assister à cette journée.

En somme, les objectifs fixés au départ sont modifiés pour réaliser deux livrables. Ces modifications sont le fait d'une impossibilité pour la chargée de projet de recruter les personnes nécessaires à la réalisation d'un « dispositif de formation de formateurs » sur l'insertion professionnelle. D'une part, pour montrer l'implication de l'Université de Franche-Comté dans le projet, Réjane crée un livrable « non prévu » : la projection d'un film. D'autre part, La chargée de projet a saisi cette occasion de formation continue au sein de l'Université de Genève pour faire participer des personnes l'Université de Franche-Comté aux actions du projet Interreg.

Comme pour les deux autres livrables, ces modifications, par rapport au projet initial, ne signifient pas un échec de la réalisation. En effet, Réjane fait les transformations nécessaires pour que le projet réalise le livrable. Le livrable est validé par Interreg et le projet se réalise.

Avenant au projet : modifications des livrables

Pour les livrables pour lesquels il est estimé qu’il y a trop d’écart entre ce qui était prévu au départ et la manière dont les acteurs les réalisent, les porteuses de projet font des **demandes d’aménagement de livrables** (abandon, ajout, modifications) sur les conseils des financeurs et du secrétariat du programme Interreg :

Madame la Présidente de la Région,

Par convention attributive du 19 octobre 2016, vous nous avez accordé un financement FEDER pour le projet INTERREG PILE, référence Synergie n° 586.

Au cours du projet, un certain nombre de modifications sur les livrables ont été nécessaires afin de les adapter aux différents contextes de réalisation des actions. Des modifications plus ou moins significatives ont été apportées au contenu des livrables, notamment en termes de leur description. Ces modifications sont précisées dans le tableau en annexe. Ainsi, par la présente, nous souhaitons vous demander que ces modifications soient intégrées au projet afin de les valoriser en leur totalité.

En vous remerciant d'avance de votre réponse, que nous espérons favorable, nous vous prions de recevoir, Madame la Présidente, l'assurance de notre considération distinguée.

Document 21 Extrait issu du courrier en date du 21 février 2020 pour demander à la Présidente de Région une mise à jour des livrables

Sur les vingt-six livrables du projet Interreg, sept font l’objet de modifications, comme cela est précisé dans le tableau ci-dessous :

Au départ du projet Montage du projet en 2015	Après le travail des acteurs sur le projet Fin de la réalisation du projet en février 2020
<p>Charte/publication « Extra Ordinaire »</p> <p>Une charte de bonnes pratiques en matière de recrutement. Charte à établir sur la base des recommandations issues de « Extra Ordinaires », publication sur le travail de la délégation égalité dans le cadre des procédures de nomination professorale à l’UNIGE. Partenariat avec le Bureau cantonal de la promotion de l’égalité. Ce document sera valable tant pour les universités que pour les entreprises des deux régions (topo général sur les biais de genre à éviter dans le cadre d’un recrutement) ; une journée d’échange dans chaque</p>	<p>Charte de la Diversité</p> <p>L’université de Genève, en accord avec les décisions de l’État de Genève, a décidé de faire une charte de la Diversité afin de renforcer publiquement leur engagement pour la diversité. L’UNIGE valorise «la diversité de pensées, de styles, d’expériences, et favorise une culture basée sur le respect et l’égalité des chances ». Elle s’engage à lutter pour l’égalité de traitement fondée sur le sexe, l’origine nationale et ethnique, l’âge, l’orientation sexuelle et l’identité de genre, l’état civil et la situation familiale, le handicap</p>

université entre chercheurs et chercheuses lors du lancement de la charte.	et la maladie, les convictions religieuses et les opinions politiques et philosophiques.
<p>Vidéo Sensibilisation</p> <p>Une vidéo avec des enseignant.e.s de l'UFC et de l'UNIGE qui explicitent les biais de genre et autres écueils à éviter dans les procédures de nomination. Cette vidéo devrait ensuite être diffusée en début de séance des comités/commissions de sélection ; les membres de jurys sont constitués d'enseignant.e.s locaux et nationaux.</p>	<p>Vidéo Sensibilisation</p> <p>Reprise et adaptation d'une vidéo réalisée par l'Institutio Cerca de Catalogne qui explicitent les biais de genre et autres écueils à éviter dans les procédures de nomination.</p>
<p>Journées de sensibilisation</p> <p>Outils proposés : Organiser deux journées de sensibilisation dans le cadre du plan de formation à tous les personnels administratifs, techniques et encadrement ;</p> <p>Concevoir une intervention sur la thématique « Égalité femme- homme et stéréotypes de genre », dans le cadre de la formation des nouveaux entrant.e.s ;</p> <p>Proposer une séquence de formation à distance pour les enseignant.e.s (vidéo)</p>	<p>Une journée de sensibilisation et une campagne d'affichage</p> <p>Sensibilisation à partir de la campagne réalisée par l'Université de Genève intitulée Uni/Unie contre le harcèlement à destination des personnels et des usagers de l'université.</p> <p>Organisation d'une journée de sensibilisation sur le harcèlement moral et sexuel à l'université avec des spécialistes de la question de l'Université de Genève ; intervention du groupe EGAE sur les facteurs des inégalités professionnelle dans la fonction publique.</p>
<p>Dispositif de formation de formateurs</p> <p>Dispositif expérimental de formation de formateurs et de formatrices aux stéréotypes de genre et à l'égalité professionnelle mise en place pour des enseignant.e.s de l'IUT BM. La formation de ces enseignant.e.s permettra d'intégrer ces deux dimensions dans le cadre des ateliers « Projets Personnels et Professionnels » réservés aux étudiant.e.s. Ce dispositif sera déployé ensuite et concernera une cinquantaine d'enseignant.e.s par an sur trois ans.</p>	<p>Dispositif de formation de formateurs</p> <p>Formation de formateurs et de formatrices à Genève, intitulée : Savoirs biomédicaux et sociologiques pour déconstruire les stéréotypes liés au sexe, genre, sexualité.</p> <p>Cette formation propose un regard académique pluridisciplinaire au travers des résultats d'études récentes en sciences de la vie, médicales et sociales, sur les enjeux de la triade sexe, genre, sexualité, liés à la santé des jeunes.</p> <p>Public : des professionnel.le.s travaillant avec les jeunes</p>
<p>Dispositif de formation hybride</p> <p>Conception et mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride en s'appuyant sur les MOOC/FLOT/SPOC/CLOMS sur l'égalité, expérimentés en France, en Belgique et en Suisse.</p>	<p>Abandon du livrable</p> <p>Après de longues discussions entre partenaires, il a été décidé conjointement d'abandonner le livrable dispositif de formation hybride parce que de nombreux dispositifs hybrides de formation existent déjà :</p> <p>Un MOOC en genre existe déjà à l'UNIGE : https://www.unige.ch/etudes-genre/fr/actualites/mooc-genre-quels-enjeux/</p> <p>Un MOOC pour lutter contre les discriminations à l'UFC a été développé en 2016 : https://www.fun-mooc.fr/courses/univ-fcomte/89001/session01/about</p>

	Un FLOT/MOOC sur l'égalité femme- homme est proposé par Sillages : http://sillages.info/lancement-du-premier-flotmooc-sur-legalite-femmes-hommes/
Module de e-learning Reprise et/ou adaptation d'un module de e-learning de sensibilisation à destination des entreprises privées et publiques.	Tables rondes Animation de tables rondes avec des spécialistes de l'égalité professionnelle pour sensibiliser les organismes publics ou privés sur l'égalité professionnelle ; Vidéos de sensibilisation à l'égalité professionnelle
Colloque Colloque sur 2 jours dans chaque université avec des spécialistes des USA et d'Europe pour sensibiliser à la « Gendered innovation » (How Gender analysis contributes to research, rapport de la CE), et plus particulièrement à l'intégration de la dimension du genre dans les recherches. Selon la recommandation de la Commission européenne publiée en 2005 , « une recherche d'excellence est une recherche sensible au genre ». Dans chaque institution, une journée sera dédiée aux sciences et une autre à la médecine. Il va sans dire qu'intégrer les femmes et la dimension genre dans le domaine de la recherche en général est un plus en termes de créativité, de productivité et de rentabilité, qui peut intéresser nombre d'entreprise.	Colloque Colloque sur 2 jours à l'Université de Genève avec des spécialistes des USA et d'Europe pour sensibiliser à la « Gendered innovation » (How Gender analysis contributes to research, rapport de la CE), et plus particulièrement à l'intégration de la dimension du genre dans les recherches. Selon la recommandation de la Commission européenne publiée en 2005, « une recherche d'excellence est une recherche sensible au genre ». Dans chaque institution, une journée sera dédiée aux sciences et une autre à la médecine. Il va sans dire qu'intégrer les femmes et la dimension genre dans le domaine de la recherche en général est un plus en termes de créativité, de productivité et de rentabilité, qui peut intéresser nombre d'entreprises. Des vidéos du colloque et un entretien avec L. Londa Schiebinger permettront de diffuser largement les avancées de la « Gendered innovation » dans les deux universités partenaires.

Document 22 Extrait issu de l'avenant au projet concernant les modifications des livrables du projet

Le document n°22 rend compte de manière précise des modifications apportées aux livrables entre le moment du montage du projet en 2015 (colonne de gauche) et le moment de bilan du projet en 2020 qui fait apparaître ce qui a été réalisé dans le cadre du projet (colonne de droite). On s'aperçoit qu'il y a eu des changements de thématiques (de la compréhension des stéréotypes de genre à l'égalité professionnelle), de porteurs des actions entre l'UNIGE et l'UFC, d'outils (d'un module de e-learning à des tables rondes par exemple), un abandon de livrable (MOOC).

*

Pour conclure, cet Acte 7 permet d'appréhender le travail des acteurs grâce aux réunions, aux livrables rendus à Interreg et aux rapports d'avancement. Ces données permettent d'appréhender l'ensemble des modifications nécessaires à la réalisation des livrables du projet.

Analyse

1. Le processus de « re »

La première chose à souligner est le fait que Réjane ne se saisit pas du groupe d'enquêteurs monté dans la recherche-action-formation pour déployer les outils du projet. En effet, l'analyse du matériel récolté sur le terrain révèle une nouvelle « problématisation²⁹⁸ » du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » que l'on pourrait appeler la « re-problématisation » - qui n'inclut pas le public enseignant.

Si dans l'étude sur les coquilles Saint-Jacques de la baie de Saint Brioux, Michel Callon fait apparaître un processus de Traduction qui respecte l'enchaînement des quatre étapes²⁹⁹, le terrain de cette recherche doctorale montre que l'étape de « problématisation » - opérée dans le cadre du projet Interreg (Actes 1 et 2) - n'a pas réussi à entraîner les étapes suivantes (« intéressement », « enrôlement », et « mobilisation »).

En revanche, dans cet Acte 7, il s'agit bien d'un processus de « re-problématisation » qui engendre la réalisation des livrables du projet Interreg. Ainsi, le terrain révèle que l'enchaînement des quatre étapes de Traduction n'a rien de mécanique.

Au départ de la construction de ce projet Interreg, il y a la « problématisation » qui recouvre :

- Trois questions : « comment enseigner l'égalité de genre ? », « comment permettre la mixité des filières et des métiers ? » et « comment sensibiliser à l'égalité professionnelle ? »
- Trois types d'acteurs : les enseignants-chercheurs, les personnels de l'orientation et les entreprises.

²⁹⁸ La problématisation est la « *formulation de problèmes* » (Callon, 1986, p. 180), la définition des entités qui sont se sont mises d'accord sur cette formulation et l'identification des entités qu'il faut « intéresser ».

²⁹⁹ Les quatre étapes de la traduction sont 1. La problématisation, 2. L'intéressement, 3. L'enrôlement, 4. La mobilisation.

- Deux partenaires : Université de Genève et Université de Franche-Comté.
- Trois objectifs : le premier est de « faire faire » de la formation par des personnes qui peuvent influencer le contenu des formations dispensées à l'université. Tandis que le second objectif est de « faire faire » des animations par les personnels de l'orientation de l'université. Enfin, le troisième a pour but de créer des outils pour l'égalité professionnelle.

En dépit du travail de montage de projet réalisé par Sabine, la chargée de projet Réjane se rend vite compte que les livrables ne seront pas produits par les enseignants-chercheurs et les personnels de l'orientation comme prévu. Un moment d'incertitude est intervenu dans le projet jusqu'à ce que la chargée de projet trouve le moyen de le « re-problématiser ». Ce sont, justement, ces moments de flottement et de « re » que j'ai voulu exposer au lecteur à travers la multiplicité des données de terrain (réunions, présentation des livrables et rapports d'avancement). Ainsi ma posture d'actrice au sein du projet me permet d'avoir accès aux différentes phases de modifications et de justifications de ces modifications apportées aux livrables.

Les rapports d'avancement (rendez-vous annuels entre les acteurs et les financeurs) permettent l'ajustement des livrables initiaux à la réalisation de ceux-ci par les acteurs de l'Université de Franche-Comté. Chaque rapport d'avancement est un témoin de l'avancée du livrable en fonction des discussions des acteurs et de ce qui en découle. Ainsi, ils permettent de comprendre les opérations de Traduction nécessaires à la « re-problématisation », à l'« intéressement³⁰⁰ » et à l'« enrôlement³⁰¹ ». Ceci montre donc que les modifications apportées n'ont rien de négatif pour le projet. Au contraire, la dynamique de Réjane rend service au projet et aux acteurs qui y sont attachés.

Certes la réalisation des livrables ne s'est pas faite sans heurts. Pour chaque livrable, les discours des acteurs montrent qu'ils sont empreints

³⁰⁰ L'« intéressement » c'est « l'ensemble des actions par lesquelles une entité (...) s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185). Dans notre cas, c'est la créatrice du projet Interreg, Sabine qui a permis la « problématisation » initiale et qui dans le cas du MOOC contraint les acteurs à faire le livrable tel que prévu.

³⁰¹ Définition de l'« enrôlement » : c'est donner un rôle, « décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir » (Callon, 1986, p. 189-190).

de doutes, quant à leur capacité de faire ce projet Interreg. En somme, c'est par essais et tâtonnements que les acteurs construisent les outils de formation, de sensibilisation, d'information et de communication. Dans les rapports d'avancement, la chargée de projet met en avant les nouvelles pistes qui sont explorées pour réaliser chacun des livrables.

Analyse du cas 1 : Le MOOC pour sensibiliser les étudiants à distance

Le rapport d'avancement n°2 fait état d'une part, des difficultés à réaliser le livrable comme prévu initialement et d'autre part, il décrit les alternatives à la construction d'un MOOC avec la proposition d'autres outils comme la journée annuelle de sensibilisation à l'égalité pour les étudiants ou une formation sur le langage épïcène pour les personnels. Dans le rapport d'avancement n°3, Réjane expose que cette tentative de modifier le livrable n'a pas abouti. Ainsi, aucun des livrables envisagés précédemment ne viendra remplacer le MOOC.

Le livrable est abandonné. Réjane arrive à convaincre les financeurs de prendre cette décision en disant que d'autres outils sont déjà conceptualisés et qu'ils seront utilisés pour sensibiliser les étudiants à distance. Cette « re-problématisation » fait intervenir deux MOOC réalisés en 2016 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et le GIP-FTLV³⁰².

On pourrait percevoir cet abandon comme un échec. Or, le processus de Traduction montre que cette « re-problématisation » est indispensable pour que se réalise le projet. L'abandon étant justifié dans le rapport d'avancement, les financeurs du programme acceptent qu'il ne soit pas livré.

Analyse du cas 2 : Les brochures de sensibilisation aux stéréotypes de genre

Les réunions de travail et la présentation du livrable montrent comment les brochures sont un outil de « re-problématisation », d'« intéressement » et d'« enrôlement » des acteurs de l'Université de Franche-Comté.

En effet, comme montré dans les échanges, la directrice du service Orientation Stage Emploi n'est pas « intéressée » par la construction de

³⁰² Groupement d'intérêt public pour la Formation tout au long de la vie.

« modules de formation » sur les stéréotypes de genre en matière d'orientation pour former son propre personnel à former à l'égalité de genre les enseignants-chercheurs. Pour elle, cette formation n'est pas nécessaire à la construction de contenu sur les stéréotypes de genre en matière d'orientation. Elle considère que, même si le personnel de son service n'est pas formé à la question de l'égalité de genre, il reste en capacité d'élaborer des brochures d'informations sur le sujet et de définir des moyens de la traiter.

La directrice du service OSE propose, en échange des modules de formation, des brochures d'information sur les stéréotypes de genre. Cet « échange » entraîne son « enrôlement » et celui de son équipe dans la construction de ce livrable. Certes, cet « enrôlement » est différent de celui envisagé lors de la « problématisation » et de l'« intéressement » initiaux. En effet, elle n'accepte pas le « rôle » donné à son personnel d'être formé pour former aux stéréotypes de genre. La directrice attribue un autre « rôle » à son personnel : celui de créer des brochures d'informations sur les stéréotypes de genre.

La présentation des rubriques des brochures montre que les stéréotypes de genre sont traités dans deux situations : au sein de l'enseignement supérieur et sur le marché du travail. L'orientation des jeunes est abordée en mettant en avant les « inégalités » entre les femmes et les hommes dans le choix des filières et des métiers.

L'extrait du rapport d'avancement n°3 fait état de l'avancée du livrable dans le sens prévu au départ. Il n'y a pas de « modification » du livrable. La rubrique « Veuillez mentionner et expliquer les changements mineurs » n'a pas été remplie. Pour autant, si la chargée de projet n'avait pas accepté la proposition de « brochure », il n'y aurait sans doute pas eu de livrable. Le projet ne se serait pas réalisé.

Analyse du cas 3 : Le dispositif de formation de formateurs

Concernant ce cas 3, je n'ai pas eu beaucoup d'éléments de discussion entre les acteurs contrairement aux deux autres livrables. Cependant, les livrables en remplacement du « dispositif de formation de formateurs » permettent de comprendre le processus de « re-problématisation ».

En 2015, au moment du montage, le livrable est défini dans les termes d'un « dispositif de formation de formateurs » dédiés à sensibiliser les enseignants en charge du cours de « projet personnel et professionnel » sur la notion d'insertion professionnelle. L'objectif affiché est d'aborder l'égalité professionnelle avec les étudiants. Or, les différentes données de terrain montrent que cela ne s'est pas déroulé de cette manière. Des modifications sont apportées par les acteurs.

Dans un premier temps, dans le rapport d'avancement n°3, Réjane a d'abord ajouté un livrable « non prévu » sur le visionnage d'un film sur la thématique de la prostitution étudiante. Des étudiants se sont déplacés pour voir la projection et parler avec la réalisatrice de ce film. Elle n'évoque pas de « dispositif de formation de formateurs » dans sa description.

Dans un second temps, dans le rapport d'avancement n°4, la chargée de projet décrit la mise en place d'une formation de formateurs en Suisse. Ainsi, le livrable initial portant sur le sujet de l'insertion professionnelle se transforme en formation sur les enjeux de la triade « Sexe, genre et sexualité » liée à la santé des jeunes. Et ce sont quatre personnes du service de santé des étudiants de l'Université de Franche-Comté qui bénéficient de cette formation.

Par conséquent, à travers ces modifications, la chargée de projet permet à des personnes et des thématiques – la lutte contre la prostitution étudiante et les enjeux sur la santé des jeunes – ne faisant pas partie du projet initial, de les intégrer. Elle a réalisé une « re-problématisation » qui a conduit à un « intéressement » et à un « enrôlement ». La chargée de projet donne la possibilité à de nouvelles « entités » de rejoindre le projet, de modifier l'objectif et le contenu du livrable.

La réflexion autour de l'« enseignement à l'égalité », telle que l'avait pensé Sabine au départ, ne semble pas être celle que les acteurs veulent construire dans les livrables. Les modifications sur le projet constatées grâce aux rapports d'avancement confirment ce processus de « re-problématisation » de la part des acteurs tout au long de la réalisation du projet. C'est en travaillant que les acteurs définissent de nouveaux « problèmes » et de nouvelles personnes à « intéresser » et à « enrôler ». Par conséquent, il y a une Traduction permanente.

Pour analyser ce point, je mobilise Bruno Latour qui expose qu' :« *Un projet technique n'est pas réaliste ou irréaliste, il se réalise ou se déréalise progressivement* » (Latour, 1992, p. 77). Un projet ne se réalise jamais tel que défini initialement. En effet, les porteuses de projet doivent effectuer un travail pour associer les acteurs afin de leur faire partager des choses et de les faire collaborer.

« À la naissance, les projets sont tous mort-nés. Il faut leur ajouter de l'existence continûment, pour qu'ils prennent corps, qu'ils imposent leur cohérence grandissante à ceux qui les discutent ou qui s'y opposent. Aucun projet ne naît rentable, efficace, génial (...). Il faut, sans modifier les principes d'explication, accompagner avec amour les projets pendant leur durée (...) » (Latour, 1992p. 72).

2. La « ruse » de la chargée de projet

Le processus de « re-problématisation » du projet se fait grâce à la « ruse³⁰³ » (Détienne et Vernant, 1974). En effet, face à la non-mobilisation des personnes prévues au départ du projet, Réjane est contrainte d'user de « tactiques » pour le réaliser.

Pour modifier le projet, la chargée de projet se sert d'un outil qu'elle a en sa possession et dont elle a la totale maîtrise : le rapport d'avancement. Chaque année, elle doit rendre des comptes aux financeurs et les informer des avancées des livrables.

Cette pratique peut être mise en relation avec la notion de tactique de Michel de Certeau (Certeau, 2010). La tactique doit « jouer avec le

³⁰³ Terme qui prend son essence dans la métis qui est une forme d'intelligence qui mobilise la ruse, les stratagèmes et même le mensonge : « (...) la ruse, dolos, les tours, kerdè, et l'habileté à saisir l'occasion, kairos, donnent au plus faible les moyens de triompher du plus fort, au plus petit de l'emporter sur le plu grand », in Les ruses de l'intelligence, Détienne et Vernant, p. 32

terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère » (Certeau, 2010, p. 60). En effet, Réjane doit composer avec le projet tel qu'il a été validé par le programme Interreg et elle est soumise aux règles administratives et financières de ce dernier. Elle doit par ailleurs respecter les contraintes en termes d'échéances pour rendre les livrables.

Concrètement, comment se déroule cette « tactique » ?

Lors des réunions de travail, j'observe que dans la situation où le livrable n'« intéresse » pas les acteurs dans sa réalisation ou dans les objectifs à atteindre, la chargée de projet leur donne l'opportunité de proposer des modifications vis-à-vis du livrable initial. La seule condition est de trouver des éléments de justification. À travers les trois exemples, les discussions entre acteurs aboutissent à trois possibilités de modifications des livrables - abandon, ajout et changement d'outil. Ces trois motifs sont utilisés à plusieurs reprises pour d'autres livrables. Ils forment la « tactique » de la chargée de projet. Cela lui permet de transformer habilement la manière dont est formulé le projet.

En proposant des modifications de livrable, Réjane permet d'« enrôler » les acteurs de l'Université qui ne l'étaient pas. Ils sont de force de proposition pour trouver un livrable alternatif, en adéquation avec leurs compétences et leurs questionnements.

Pour résumer, à travers sa « tactique », la chargée de projet permet aux acteurs de l'Université de Franche-Comté : 1) de reformuler la problématique, 2) d'exprimer leur intéressement et 3) de s'attribuer un rôle.

À chaque réunion, Réjane joue au « coup par coup » (Certeau, 2010, p. 61). En fonction des obstacles émis par les acteurs pour réaliser les livrables, Réjane s'adapte et propose d'apporter des modifications au projet. À l'« occasion » du rapport d'avancement, elle met en avant les difficultés rencontrées et les solutions trouvées pour les surmonter afin de convaincre les financeurs.

Les rapports d'avancement sont des « traces » pour la chercheuse que je suis. Ils permettent aux incertitudes des acteurs de s'exprimer et de les maîtriser. En effet, la chargée de projet utilise les catégories

présentent dans le rapport d'avancement, non pas pour justifier de la bonne régularité vis-à-vis de ce qui était prévu initialement, mais pour, au contraire, ruser de manière à montrer une progression du projet. Les rapports d'avancement agissent à la manière d'un acteur pour convaincre les financeurs de la nécessité d'abonder dans le sens de Réjane.

Partant de la notion d' « actant » de Bruno Latour qui recouvre « *tout acteur humain ou non humain qui agit, c'est-à-dire qui performe une action* » (Vries (de), 2018, p. 56), il est possible d'analyser les rapports d'avancement comme des « actants » dotés d'une capacité d'agir sur les financeurs.

Cette posture d'enquêtrice privilégiée, au moment où le projet est en train de se construire, me permet de saisir ces moments d'incertitudes, de doutes, de modifications et de réalisation du projet. Les données recueillies dans les rapports d'avancement montrent le cheminement des transformations du projet Interreg. De nouveaux outils sont construits tels que les brochures sur la notion de stéréotypes de genre, la projection d'un film pour lutter contre la prostitution étudiante, la formation continue sur la triade « sexe, genre et sexualité ».

En conclusion, il n'existe pas de Traduction une fois pour toutes. Le processus de « re » est à l'œuvre en permanence. Il vient d'ailleurs soulever un paradoxe : comment un processus de « re-problématisation » peut être possible dans le cadre du programme Interreg. En effet, d'un point de vue administratif, le rôle des rapports d'avancement annuels serait plutôt attendu sur celui de contrôleur des pièces fournies afin de faire la preuve que le contrat de départ est bien respecté. Les financeurs pourraient rendre impossibles les modifications telles que celles observées : abandon, ajout et changement d'outil. Or, je me rends compte que les rubriques des rapports d'avancement permettent au « re » de s'exprimer et de se réaliser. Ils peuvent être utilisés pour justifier des changements opérés.

Cette re-problématisation est la preuve que le projet Interreg est pris en deux logiques, celle de la construction d'un problème public sur l'égalité de genre et la constitution d'une politique publique. Tout en partant des entités existantes au début du projet, l'enquête amène les acteurs dans le projet Interreg à redéfinir la question de départ et à invoquer de nouveaux acteurs.

Cet Acte permet de saisir l'importance de la phase de réalisation d'un projet, quel qu'il soit. En effet, c'est en réalisant le projet que les choses se transforment et prennent forme. Ici, le « Laboratoire de l'égalité » se constitue avec cette « re-problématisation » grâce aux nouvelles entités « intéressées » et « enrôlées ».

Dans l'Acte 8 de ce chapitre 3, il s'agit d'appréhender deux points.

- Quels sont les effets d'une traduction permanente ? Si elle permet de réaliser le projet, cela suppose d'accepter qu'il ne réponde pas aux questions que les acteurs s'étaient posées au départ.
- Si la re-problématisation permet l'« intéressement » et l'« enrôlement » des acteurs, comment va se dérouler la dernière phase de la traduction appelée « mobilisation » ?

Acte 8 : « Des ressources qui ne servent à rien³⁰⁴ »

Préambule

Cet Acte 8 est le dernier de cette thèse. La temporalité est celle de la dernière année-projet de 2019 à début 2020. À travers trois situations de travail, il s'agit de développer la manière dont les porteuses de projet usent de « tactiques » face à un manque de « ressources » pour répondre à des injonctions administratives et financières imposées par le programme Interreg. Ces injonctions portent sur la valorisation du temps de travail, l'indicateur de mobilités transfrontalières et la réponse à la Nouvelle politique régionale.

Les documents officiels produits par les acteurs et les données de terrain issues des échanges entre les deux partenaires du projet l'UNIGE et l'UFC permettent d'appréhender la difficulté de « mobiliser » les personnes de l'Université de Franche-Comté (Callon, 1986), c'est-à-dire de les constituer en « ressources ».

À travers ces situations, il s'agit de prêter attention à ce qui peut être déterminant dans le travail à mener par les porteuses de projet pour trouver des « ressources ». Je propose également d'en dégager leurs caractéristiques au regard de la notion d'« attachement » (Latour, 2000).

Au début de l'année 2018, Réjane s'entretient avec le Président de l'Université de Franche-Comté pour l'interpeller sur ces difficultés à « manager le projet ³⁰⁵ ». Elle explique qu'elle manque de « ressources » pour réaliser le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » : « *Moi j'ai dit au président : « je ne peux pas travailler³⁰⁶ ».* À la suite de cet épisode, lors de ces vœux de la nouvelle année de 2018, le Président prononce ces quelques mots :

[Extrait du discours du président de l'Université de Franche-Comté pour les vœux de la nouvelle année 2018]

« Il a rappelé que l'Université de Franche-Comté compte une proportion importante (23%) d'apprenants internationaux et qu'elle œuvre pour le rayonnement international

³⁰⁴ Extrait d'une réunion de travail avec la chargée de projet, Réjane.

³⁰⁵ Extrait de réunion du 22 janvier 2018, Réjane.

³⁰⁶ Extrait de réunion du 22 janvier 2018, Réjane.

de son territoire. En raison de sa situation géographique, elle entretient des relations privilégiées avec les établissements d'enseignement supérieur et de recherche suisses dans des collaborations d'envergure (Communauté du savoir, le Collégium smyle...). Parmi celles-ci, le projet interrégional laboratoire de l'égalité (PILE) à travers lequel l'UFC et l'Université de Genève luttent ensemble contre les stéréotypes et pour davantage de mixité.³⁰⁷ »

À travers ce discours, il y a une mise en visibilité du projet de l'université au sein de la communauté universitaire et en dehors de l'action menée dans le cadre du projet Interreg. Pour autant, ces vœux pour la nouvelle année ne régleront pas le problème évoqué par la chargée de projet. Le développement suivant saisit la notion de manque de ressources à partir de trois injonctions administratives du programme Interreg : le temps de travail, les mobilités transfrontalières, la Nouvelle politique régionale.

1. Le temps de travail

En septembre 2016, lors du premier comité de pilotage, les questions relatives à la réponse aux indicateurs du programme Interreg sont abordées au bout de 2 heures de réunion. Claudia du SAIC³⁰⁸, s'adresse à toute l'assemblée :

*« Ça n'a pas été dit donc je souhaiterais préciser qu'il s'agit d'un projet franco-suisse certes, mais financé par des fonds européens donc l'Interreg qui est du FEDER³⁰⁹. Même si je vois bien qu'il se situe dans un cadre beaucoup plus global pour qu'on puisse avoir le financement qu'on a demandé, **il faut respecter pas mal de règles**. Ces règles sont absolument obligatoires. On ne peut pas faire autrement.*

Pour pouvoir avoir les fonds Interreg, il faudra valoriser votre temps de travail, donc il faudra envoyer des feuilles de temps mensuelles que je vous enverrais par mail, par exemple pour aujourd'hui vous allez tous mettre : la date du 19 septembre 2016 et 3h de réunion sur le projet.

³⁰⁷ Source : <http://actu.univ-fcomte.fr/article/une-annee-pleine-dambitions-005725#.W6Oej5Mzau4>

³⁰⁸ Service des Activités Industrielles et Commerciales.

³⁰⁹ Fonds européens de développement régional.

On doit remonter régulièrement les dépenses effectuées, donc le premier rapport financier on devra le faire pour mars 2017 et après, ça va être tous les 6 mois. Ce qui veut dire qu'on va vous demander toutes vos feuilles de temps et vos pièces justificatives tous les 6 mois.

Les feuilles de temps, ce sont des feuilles de temps mensuelles. Dans lesquelles vous devez mettre le nombre d'heures par jour et en dessous, vous mettez, dans le petit encadré, les missions de chaque mois ».

Les acteurs autour de la table comprennent qu'un certain nombre de démarches administratives devront être accomplies pour « justifier » du temps de travail effectué sur le projet Interreg.

Pour appréhender l'enjeu autour de ces « feuilles de temps », il est nécessaire de faire un petit arrêt sur ce que cela signifie d'un point de vue financier et comptable.

Pour obtenir les fonds européens de développement régional (FEDER), Sabine³¹⁰ a dû mettre un pourcentage d'autofinancement. Ce dernier correspond au nombre d'heures de travail qu'il est prévu de réaliser par les personnels. Ainsi, l'Université de Franche-Comté, à travers ce projet Interreg et la convention avec les financeurs, s'engage à ce que son personnel travaille à la hauteur des heures indiquées dans la convention. En contrepartie, les FEDER couvrent une bonne partie du budget prévisionnel sur les outils à réaliser (l'achat de matériel, les prestations extérieures diverses comme les dépenses liées à l'évènementiel, les impressions, le recours à des formateurs, ainsi que les frais de déplacements et d'hébergements...).

Les feuilles de temps sont conservées et comptabilisées chaque année afin de déterminer le montant de l'autofinancement par rapport au montant du financement. Un équilibre est à respecter.

Il est donc nécessaire pour l'Université de Franche-Comté de comptabiliser du temps de travail afin d'obtenir le versement de la subvention FEDER.

³¹⁰ En 2013, Sabine est nommée chargée égalité professionnelle et égalité des chances par le Président de l'Université de Franche-Comté pour monter un projet européen autour des notions d'égalité. En 2014 et 2015 elle s'entoure de personnes et notamment d'une équipe « suisse » et notamment d'Isabelle, la directrice du service Égalité de l'Université de Genève. A la fin de la phase de montage, elle est remplacée par Réjane, qui prendra la charge de la réalisation des outils du projet Interreg.

Les feuilles de temps évoquées par Claudia prennent la forme du document suivant :

Nom :	Fonction/Grade :	MOIS - ANNÉE :	Programme :	Interreg :	FR-CH :	Date																									TOTAL heures	TOTAL P.M.
																															
FEUILLE DE TEMPS																																
Nom : Fonctions/Grade : Mois - Années : 1907																																
Programme : Employeur : Qualité de travail :																																
Quantité de travail :																																
Saisissez chaque jour le nombre d'heures passé par WP et par tâche. (format heures:minutes). Les totaux seront donc exprimés en heures travaillées puis en personnes-mois (pm).																																
Nom du projet :	PILE	N° tâche	Tâche	Date																									TOTAL heures	TOTAL P.M.		
																															
WP0			Tâche 0																													
WP1			Tâche 1.1																													
			Tâche 1.2																													
			Tâche 1.2.2																													
WP2			Tâche 1.2.3																													
			Tâche 2.1																													
			Tâche 2.1.2																													
			Tâche 2.2																													
			Tâche 2.2.2																													
			Tâche 2.2.3																													
			Tâche 2.2.4																													
			Tâche 2.2.5																													
			Tâche 2.3																													
			Tâche 2.3.1																													
			Tâche 2.3.2																													
WP3			Tâche 3.1																													
			Tâche 3.2																													
			Tâche 3.2.2																													
			Tâche 3.2.3																													
			Tâche 3.2.4																													
			Tâche 3.2.5																													
			Tâche 3.3																													
			Tâche 3.3.2																													
			Tâche 3.3.3																													
			Tâche 3.4																													
			Tâche 3.4.2																													
			Tâche 3.4.3																													
Total																																

Description mensuelle des activités :

Je certifie exactes les données déclarées et atteste ne pas travailler sur d'autres projets européens.

Fait à le
 Le supérieur hiérarchique

Fait à le
 Le salarié

Cachet / Tampon du bénéficiaire :

Document 23 Exemple de feuille de temps à remplir par chaque personne qui travaille sur le projet Interreg

Le document n°23 est adressé à chaque personne qui réalise un ou plusieurs outils du projet. La personne doit renseigner jour par jour le nombre d'heures qu'elle consacre au projet Interreg (chiffre dans les cases jaunes sur la première ligne), ce qui permet à la fin du mois (Total heures – Colonne de droite dans le tableau) de générer automatiquement le nombre d'heures effectuées sur l'année. Les heures doivent être renseignées en fonction des « tâches ». Une « tâche » correspond à un « livrable ». Enfin, dans l'encart vert « *Description mensuelle des activités* », chaque personne renseigne les missions effectuées pour réaliser le ou les livrables auxquels elle participe.

Après la présentation de Claudia, lors de la réunion du comité de pilotage de septembre 2016, j'entends peu parler des « feuilles de temps » et du « temps de travail ». Pour ma part, ayant un contrat d'ingénieur d'études sur le projet, je ne remplis pas de feuilles de temps.

1.1 Que produit un tableau ?

Le 22 janvier 2018, une réunion est convoquée par Claudia du SAIC en présence de Réjane. Christian et moi-même nous nous y rendons. Claudia, chargée du bon déroulement financier et administratif du projet, se rend compte d'un problème à la lecture du dernier rapport d'avancement, sur le temps de travail de Christian. Depuis le début du projet, il n'a rempli et donc « valorisé » que 30 heures de temps de travail sur les 700 heures prévues :

[Dialogue extrait de la réunion du 22 janvier 2018]

Claudia – En fait, j'ai appris à Christian que Sabine l'a valorisé à 700 heures sur le projet.

Réjane – C'était une découverte ?!

Claudia – J'ai cru qu'il allait me faire une crise cardiaque dans le bureau.

Christian – Parce que c'était rigoureusement impossible pour deux raisons. D'abord c'est un temps irréaliste par rapport à d'autres projets de recherche, 700 heures c'est comme si j'étais tout mon temps de recherche là-dessus, ce qui est radicalement impossible. Et puis, d'autre part, ça serait absurde par rapport à une direction de thèse, parce que là je suis censé diriger une thèse et non pas faire les actions du projet.

Claudia nous explique qu'il est le seul enseignant budgété sur le projet pour être en appui sur le volet Recherche. À travers ce dialogue, nous comprenons que des quiproquos se sont

immiscés au moment du montage du projet. Lorsque Sabine fait le montage administratif et financier du projet, elle attribue à Christian le pilotage et la supervision des livrables du volet 3 intitulé « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle » dans un document du projet Interreg et elle met dans le tableau ci-dessous un volume d'heures à hauteur de 700 heures sur 3 années.

Ce cas ne semble pas isolé d'après la chargée de projet, Réjane. Elle rencontre cette difficulté avec d'autres personnels permanents³¹¹. Ils sont dix à apparaître dans la convention du projet :

	Personnels permanents	Fonction dans la convention	Nombre d'heures sur le projet
1	Sabine	-	600,00
2	Delphine	Directrice du département Génie Civil	750,00
3	-	Directrice du service Orientation Stage Emploi	350,00
4	-	Directrice du service Sciences Arts Culture	800,00
5	-	Directeur du service universitaire numérique et d'innovation pédagogique	350,00
6	-	Directeur du centre de Télé-enseignement universitaire	100,00
7	-	Vice-président Ressources Humaines	400,00
8	Agathe	Responsable pédagogique de la formation à l'égalité de l'ESPE	100,00
9	GUINCHARD Christian	Responsable scientifique du volet recherche "transmission et enseignement de l'égalité"	700,00
10	-	Directrice de la communication	-

Tableau 20 Personnels prévus au départ dans le projet pour le réaliser – 1^{er} novembre 2015

Ce tableau n°20 indique le nom de la personne³¹², sa fonction et le nombre d'heures qu'elle doit fournir sur l'ensemble de la durée du projet.

Au début de sa prise de poste en tant que chargée de projet, Réjane reçoit ce tableau parmi d'autres documents d'informations et d'aide au pilotage des actions et des acteurs. Ainsi, elle se dit qu'elle a un certain nombre de personnes pour réaliser le projet, comme des ressources qu'elle pourra mobiliser au moment opportun.

³¹¹ Les personnels permanents sont les personnes de l'Université pour lesquels une partie de leurs heures de travail vont être fléchées pour réaliser le projet Interreg.

Ainsi, sur les quatre années projet, il était prévu que la Directrice du service Orientation Stage Emploi consacre 350 heures de son temps de travail au projet Interreg.

³¹² Les noms sont rendus anonymes ou enlevés du tableau.

Le 4 janvier 2017, je la contacte par mail pour lui demander de s'entretenir à propos de l'avancement du projet. Elle m'explique par un retour de mail que « *Tout se met en place* », elle est très confiante :

[Extrait d'un mail envoyé le 4 janvier 2017 de Réjane en réponse à mon mail]

- Concernant le Volet 1 sur le Top Management, elle a validé la démarche de travail avec son supérieur et elle écrit : « *Le processus des actions se précise, les acteurs sont identifiés, je les recontacte en ce moment pour avoir un premier retour du travail qu'ils/elles devaient apporter dans le projet. Suite à cela, une grosse campagne de communication en interne à toute l'UFC devrait être lancée. De leur côté, les « suisses » réalisent une action fin janvier à Genève à laquelle je me rendrais pour une future transposition* ».
- Pour le volet 2 et 3, elle exprime avec la même assurance que tout se déroule comme prévu. Des réunions sont programmées pour ces deux volets du projet Interreg : « *Tous les acteurs concernés ont répondu présents et à l'issue de cette réunion, les actions se mettront en place avec un suivi de qui fait quoi exactement et un planning organisationnel et financier* ».

Un an plus tard, son discours a complètement changé :

[Extrait d'une réunion du 12 avril 2018, Réjane]

« *Moi, j'ai plein de ressources qui ne me servent à rien. Ce ne sont pas des ressources. J'ai plein d'heures sur plein de personnes et je n'ai rien. Donc, là maintenant pour valoriser, je ne sais pas ce que je vais faire. (...) J'ai des personnes qui ont un taux d'implication qui est à 0% au lieu de 20% ou 30%* ».

Certes, le tableau 20 fait apparaître des personnes et un volume d'heures de travail, mais il ne dit rien des « tâches » à accomplir, des rôles à tenir et des relations à nouer pour réaliser ce « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Et, comme je l'ai montré avec l'exemple de la réunion avec Christian, le fait que son nom soit noté sur le tableau avec un volume d'heures n'engendre pas un investissement de sa part dans le projet.

Se confrontant petit à petit à la réalité du terrain, la chargée de projet se rend compte que ses sollicitations, auprès des personnes figurant dans le tableau n°20, restent sans réponses. Tout comme Christian, ces personnes :

- 1) ne sont pas au courant du volume d'heures qui leur a été attribué ;
- 2) n'ont pas donné leur accord pour le volume d'heures et l'implication que cela comporte.

Partant de cette situation, en apparence bloquée, Réjane va trouver le moyen de recruter des personnes pour remplir les feuilles de temps.

1.2 Des personnels « ajoutés »

Face à cette difficulté de faire travailler les personnes pressenties par Sabine³¹³ sur le projet, Réjane va trouver, en accord avec les personnels permanents, des manières de réaliser des heures de travail :

- Ils proposent d'autres livrables comme vu dans l'Acte 7 de ce chapitre.
- Ils négocient à la baisse le temps qu'ils peuvent consacrer au projet.
- Ils proposent d'autres personnes pour les remplacer.

D'un point de vue des règles du programme Interreg, il n'est pas possible de déclarer du temps de travail de n'importe quels personnels de l'Université de Franche-Comté. En effet, il est nécessaire qu'ils apparaissent dans la convention avec le programme Interreg. Et c'est ici qu'intervient la notion de personnel ajouté³¹⁴. Elle correspond aux personnes recrutées pour travailler sur le projet pour compléter l'équipe initiale du projet. Pour Réjane, cela permet d'augmenter le temps de travail comptabilisé sur le projet. Grâce aux personnels ajoutés, Réjane ajoute, au fur et à mesure de la réalisation des outils du projet, les personnes au tableau des personnels permanents.

Le tableau n°20 présenté précédemment évolue pour faire apparaître les personnels ajoutés comme suit :

³¹³ La créatrice du projet Interreg.

³¹⁴ Cette désignation a été utilisée pour aider les personnels du SAIC, en charge de la gestion financière du projet interrégional Laboratoire de l'égalité, à distinguer les personnels faisant partie de la convention du projet, des personnels ayant été ajoutés après la convention.

	FONCTION	SERVICE / Unité de Formation	Personnel permanent / Personne ajouté
1	Maitresses de conférences / Directrice du département Génie Civil Construction Durable de l'IUT BM	Département Génie Civil	Personnel permanent
2	Maitresse de conférences / Directrice du service Orientation Stage Emploi	Service Orientation Stage Emploi	Personnel permanent
3	Sabine	-	Personnel permanent
4	Ingénieur d'études	Service Orientation Stage Emploi	Personnel ajouté
5	Chargée de communication	Service Orientation Stage Emploi	Personnel ajouté
6	Ingénieur d'études / Directrice service Sciences Arts Culture	Service Sciences Arts Culture	Personnel permanent
7	Ingénieur d'études	Service Sciences Arts Culture	Personnel ajouté
8	Ingénieur d'études	Service Sciences Arts Culture	Personnel ajouté
9	Maitre de conférences / Directeur du SUN IP	Service SUN IP	Personnel permanent
10	Assistant ingénieur de recherche et de formation	Service SUN IP	Personnel ajouté
11	Assistant ingénieur de recherche et de formation	Service SUN IP	Personnel ajouté
12	Vice-président Ressources Humaines	Services Centraux	Personnel permanent
13	Maitre de conférences / Directeur du département de Sociologie de l'UFR SLHS	UFR SLHS	Personnel permanent
14	Graphiste	Service communication	Personnel ajouté
15	Webmaster	Service communication	Personnel ajouté
16	Chargée de communication	Service communication	Personnel ajouté
17	Ingénieur d'études	SAIC	Personnel ajouté
18	Professeure agrégée de communication et de culture générale	Département Mesures physiques (IUT BM)	Personnel ajouté

Tableau 21 Personnels de l'Université de Franche-Comté ayant travaillé sur la période octobre 2017 à septembre 2018

Elle fait ajouter des personnels qui travaillent dans les services des personnels permanents, comme le SUN-IP³¹⁵, le service OSE³¹⁶, le service communication. En faisant cela, Réjane permet au projet de se réaliser. En effet, les personnels ajoutés réalisent en grande partie les actions qui devaient être faites à la base par leur supérieur hiérarchique, les personnels permanents. Ainsi, ces derniers concèdent à Réjane, non pas leur temps de travail, mais celui de leur personnel. En faisant faire la réalisation du travail par les personnels ajoutés, Réjane

³¹⁵ Le Service Universitaire du Numérique et de l'Ingénierie Pédagogique.

³¹⁶ Le service Orientation, Stage, Emploi.

arrive tout de même à faire valoriser un peu de temps de travail à leur supérieur, ne serait-ce que des heures de vérifications du travail réalisé sur les outils. Donc, finalement, grâce à l'implication des personnels ajoutés, la chargée de projet engendre aussi chez les personnels permanents un engagement sur le projet - certes moindre que celui prévu au départ.

Ces nouvelles recrues permettent de remplir les feuilles de temps pour valoriser du temps de travail sur le projet et donc répondre à l'indicateur. Comme en témoigne le tableau précédent, le nombre de personnes ayant travaillé sur le projet passe de 10 personnes à 18 personnes sur la période du 1^{er} octobre 2017 au 30 septembre 2018. Ce tableau est réactualisé à chaque rapport d'avancement, faisant apparaître les personnels ajoutés et leurs temps de travail.

Le déficit d'heures constaté du fait de la non-mobilisation des enseignants et des personnels permanents prévus au départ est comblé grâce à ces personnels « ajoutés » (Tableau n°21). Des ingénieurs de recherche, des personnels administratifs et des communicants sont venus renforcer le projet Interreg qui petit à petit s'est retrouvé délaissé par les personnes pressenties au début.

Un avenant au projet est écrit pour permettre à Réjane de comptabiliser le temps de travail de ces personnels ajoutés comme étant du temps de travail réalisé pour le projet Interreg. Il mentionne les points suivants, qui ont été validés par les financeurs :

Avenant projet interrégional Laboratoire de l'égalité :

- *Au moment de l'écriture de la convention, un certain nombre de personnes ont été nommées pour travailler sur le projet. Ces noms correspondent à des fonctions de direction au sein de notre université. Un nombre bien spécifique d'heures ont été annoncées pour chacun.*
- *Tout au long du projet, ces personnes en position de direction ont fait appel à leurs collaborateurs au sein de leur service pour réaliser les livrables.*

Ce qui fait que pour chaque nom inscrit dans la case nominative « personnels permanents », plusieurs personnes ont pu participer à faire.

Document 24 Extrait de l'avenant de modification des personnels travaillant sur le projet interrégional Laboratoire de l'égalité – janvier 2019

Les financeurs Interreg acceptent cet avenant. Ainsi, à partir de ce moment, la chargée de projet peut valoriser toutes les heures réalisées sur le projet même si les personnes ne sont pas celles identifiées au départ du projet (Tableau n°20).

Si de nouvelles personnes permettent la réalisation des actions du projet et remplissent les « feuilles de temps » pour répondre à l'indicateur « temps de travail », la seconde partie de cet Acte montre une nouvelle difficulté dans le pilotage du projet Interreg : les mobilités transfrontalières.

2. Les mobilités transfrontalières

Le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » est un projet franco-suisse. Les partenaires « suisses », absents des réunions de coordination organisées par la chargée de projet Réjane, ne sont que très peu mentionnés par les acteurs de Franche-Comté lorsqu'ils construisent le contenu et la diffusion des outils du projet Interreg.

Mais un évènement va venir bousculer l'organisation de travail entre les deux partenaires du projet de part et d'autre de la frontière. Les financeurs et le secrétariat du programme Interreg remettent en question la collaboration entre les « français » et les « suisses ». Ils menacent d'arrêter le financement alloué au projet. Les équipes opérationnelles françaises et suisses s'engagent dans un travail afin de défendre la bonne tenue des collaborations.

2.1 Des mobilités transfrontalières pour créer une « expertise »

Tout d'abord, il faut revenir sur les prémices du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité ». Dans le chapitre 1, Acte 1 de cette thèse, je rends compte de la phase d'écriture et de montage du projet en 2014 et 2015. Sabine identifie les partenaires de l'UNIGE comme étant les « experts » pour traiter des problèmes liés à l'égalité de genre. La collaboration entre les deux universités à travers le projet Interreg devient une opportunité de prendre appui sur cette expertise pour en construire une au sein de l'Université de Franche-Comté. Ainsi, elle pense la construction du projet pour permettre l'échange et la collaboration entre des acteurs français et des acteurs suisses. Elle met en avant l'objectif de cette collaboration :

[Extrait de la réunion du 21 juillet 2016, Sabine]

« La chose qu'on peut retenir c'est qu'on veut créer une expertise commune. On a des spécificités, on va essayer de s'appuyer les uns et les autres sur ces spécificités. (...) On veut essayer d'en retirer une expertise pour pouvoir à partir des résultats de la recherche-action, pouvoir les transférer, communiquer dessus et disséminer pour d'autres

universités. Et peut-être avoir un petit pôle d'experts qui pourrait intervenir sur ces questions-là au moins à l'échelle régionale. »

Dans cet extrait, Sabine montre qu'elle envisage cette « expertise » à deux niveaux. Le premier est relatif à l'expérimentation des outils dans le cadre du projet Interreg. Elle met en avant le dispositif de recherche-action-formation comme étant un moyen de diffuser les résultats des expériences à travers un rapport d'étude (Actes 5 et 6 du chapitre 2). Le second niveau témoigne d'une vision au-delà de la temporalité du projet afin de créer, au sein de l'Université de Franche-Comté, un pôle d'experts sur les questions d'égalité de genre. Dans la réflexion et le discours de la créatrice du projet, ces deux niveaux sont interdépendants. D'après elle, le travail sur le premier niveau engendre le travail sur le second niveau.

Dans l'Acte 2, j'apprends comment l'équipe « suisse » fait preuve de « ruse » pour répondre aux « nouvelles politiques régionales » afin d'obtenir l'accord des cantons suisses pour le financement Interreg. Pour cela, elle replace une partie des « livrables » en direction du monde de l'entreprise en créant notamment la case « collaboration ». Cette tactique porte ses fruits puisque le projet est accepté et financé. Cette démarche commune permet à des personnes de l'Université de Franche-Comté, de l'Université de Genève, des institutions publiques et des entreprises sur les deux territoires - aux savoirs, savoir-faire, savoir-être différents - de se retrouver sur ce projet Interreg pour travailler sur l'égalité femme-homme à destination des universités et des entreprises.

Pour faciliter les collaborations et la construction d'une expertise franco-suisse, les porteuses de projet françaises et suisses créent une ligne budgétaire en conséquence pour prendre en charge de nombreux déplacements et les frais d'hébergements entre les deux pays.

Frais de déplacement et d'hébergement		44 665,00 €			
WP I. Pour la gouvernance des deux universités					
<i>Intitulé mission</i>	<i>Lieu</i>	<i>nombre</i>	<i>montant HT</i>	<i>montant HT total</i>	<i>Commentaires</i>
Réunion de travail	France et Suisse	18	50	900	coût déplacement voyage en suisse avec plusieurs personnes
Restitution externe	France et Suisse	9	100	900	
Colloque	France	1	10000	10000	150 personnes + prise en charge des intervenants
Ateliers	France et Suisse	6	100	600	
				sous-total	12400
WP II. Pour la formation des membres des corps administratif, technique et académique des deux institutions					
<i>Intitulé mission</i>	<i>Lieu</i>	<i>nombre</i>	<i>montant HT</i>	<i>montant HT total</i>	
Réunion de travail Recherche	France et Suisse	18	50	900	coût déplacement voyage en suisse avec plusieurs personnes
Réunion vidéos	France	9	50	450	
Journée d'étude	France et Suisse	6	500	3000	
Séminaire	France	1	1500	1500	prévisionnel selon séminaire organisé récemment 100 personnes
				sous-total	5850
WP III. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers					
<i>Intitulé mission</i>	<i>Lieu</i>	<i>nombre</i>	<i>montant HT</i>	<i>montant HT total</i>	
Réunion de travail	France et Suisse	24	50	1200	coût déplacement voyage en suisse avec plusieurs personnes
Réunion réalisation livrables	France et Suisse	12	50	600	
Interventions entreprises	France et Suisse	9	150	1350	
journée visite enseignants	France et Suisse	27	50	1350	
				sous-total	4500
WP IV. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle					
<i>Intitulé mission</i>	<i>Lieu</i>	<i>nombre</i>	<i>montant HT</i>	<i>montant HT total</i>	
Réunion de travail	France et Suisse	24	50	1200	coût déplacement voyage en suisse avec plusieurs personnes
Formations	France et Suisse	27	300	8100	coût déplacement des personnes formées
				sous-total	9300
WP O. Management					
<i>Intitulé mission</i>	<i>Lieu</i>	<i>nombre</i>	<i>montant HT</i>	<i>montant HT total</i>	
Réunion de travail	France et Suisse	27	45	1215	
Comité de pilotage	France et Suisse	48	100	4800	coût déplacement des personnes participant aux copil
Restitution externe	France et Suisse	8	200	1600	
Colloque final	France	1	5000	5000	prise en charge des intervenants
				sous-total	12615

Les financeurs s'appuient sur ces prévisions de déplacements pour évaluer le projet. Ils créent l'indicateur des mobilités transfrontalières. Il s'agit de comptabiliser le nombre de personnes « *participant à une initiative de mobilité transfrontalière*³¹⁷ » à l'occasion des actions de formation portées par le projet. Les formations éligibles à cette mobilité sont choisies par les financeurs. Le nombre à atteindre est de 130. Ainsi, ce sont les personnes de Suisse allant en France et inversement qui sont comptabilisées dans ce cadre strict. Un tableau est mis à disposition des porteuses de projet pour renseigner à chaque rapport d'avancement le nombre de mobilités réalisées. En sachant qu'une personne ne peut être inscrite qu'une seule fois dans le tableau.

2.4. AXE PRIORITAIRE N° 4 – FAVORISER L'EMPLOI ET ACCOMPAGNER LA MOBILITÉ DE LA MAIN D'ŒUVRE

<i>Identificateur de l'axe prioritaire</i>	Axe 4
<i>Intitulé de l'axe prioritaire</i>	Favoriser l'emploi et accompagner la mobilité de la main-d'œuvre

Fonds et base de calcul du soutien de l'Union

Fonds	FEDER
Base de calcul (dépenses totales éligibles ou dépenses publiques éligibles)	Dépenses totales

La compétitivité des territoires est conditionnée par de nombreux facteurs parmi lesquels l'accès aux services par la population et les entreprises, l'accès aux marchés de l'emploi. Ces facteurs jouent un rôle primordial également en termes de cohésion sociale.

L'ambition du programme est d'améliorer ces facteurs et démultiplier les actions engagées dans le précédent programme à travers deux objectifs :

- **Soutenir le développement de services de proximité dans l'objectif de favoriser l'activité économique**
- **Mettre en œuvre des actions communes pour renforcer l'accès aux marchés de l'emploi**

Document 26 Présentation de l'axe prioritaire dans lequel s'inscrit le "projet interrégional Laboratoire de l'égalité p. 63

Ce document permet de comprendre pourquoi ce sont les mobilités transfrontalières qui ont été choisies par les financeurs comme indicateur de réalisation. L'axe dans lequel s'inscrit le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » doit « *accompagner la mobilité de la main-d'œuvre. (...) [Dans un contexte où] la compétitivité des territoires est conditionnée par de*

³¹⁷ Extrait de la convention entre les partenaires, les financeurs et le secrétariat du programme Interreg.

nombreux facteurs parmi lesquels l'accès aux services par la population et les entreprises, l'accès aux marchés de l'emploi ». Donc à travers l'indicateur de « mobilité transfrontalière », c'est donc l'idée de favoriser les déplacements des personnes sur la zone transfrontalière afin d'améliorer l'employabilité de celles-ci. Ainsi, pour chaque mobilité effectuée dans le projet, doit être renseigné le statut de la personne : en recherche d'emploi, en emploi, sans-emploi (mineur, retraité).

Ainsi, alors que le budget élevé pour les déplacements est perçu comme une opportunité pour les porteuses de projet de créer des échanges de bonnes pratiques et des synergies entre les deux pays, cela devient une contrainte au moment de leur transposition en indicateur de réalisation du projet.

La phase de montage du projet terminée, la phase de réalisation des outils démarre et les porteuses de projet ne prêtent pas attention à cet indicateur de « mobilités transfrontalières ». Cela ne faisait pas partie des points abordés en réunion et lorsque le rapport d'avancement n°2 est rendu, aucune mobilité transfrontalière n'est réalisée :

[Extrait du rapport d'avancement n°2 sur la période avril 2017-septembre 2017 - Réponse à l'indicateur de réalisation concernant les mobilités transfrontalières]

Indicateurs non rattachés à un groupe

Indicateurs	Prévu	Réalisé (cumul)	Unité
Indicateurs spécifiques de l'axe			
CO 43 - Nombre de participants à des initiatives de mobilité transfrontalière	Quantitatif	130	Participant

4.2 L'indicateur de réalisation prévu est-il atteint ? Si non serez-vous en mesure de l'atteindre d'ici la fin du projet ?

Nous avons pris un peu de retard pour certaines actions mais elles aboutiront.

L'implication de la petite équipe impliquée dans le projet avec la cheffe de projet est telle que la motivation permettra l'atteinte de l'objectif.

De plus la collaboration UFC et UNIGE est bien réelle donc nous réussissons à atteindre nos objectifs.

Peut-être à terme un report de quelques mois pourra être demandé mais PILE sera réalisée dans son intégralité !

C'est aussi, un peu un point d'honneur à faire vivre ces actions au cœur de la réalité sociétale.

Après trois années-projet, Réjane fait une demande d'avenant pour baisser le nombre à atteindre. Il passe de 130 à 33³¹⁸. Ceci apparaît dans le rapport d'avancement n°3 :

[Extrait du rapport d'avancement n°3 sur la période octobre 2017-septembre 2018 – Réponse à l'indicateur de réalisation concernant les mobilités transfrontalières]

PILE (Ref : 586 / 2015-36 | Version : 7) Rapport d'avancement (#3) Version déposée

4.1 Avancement du projet sur les indicateurs programme

Indicateurs non rattachés à un groupe

Indicateurs		Prévu	Réalisé (cumul)	Unité
Indicateurs spécifiques de l'axe				
CO 43 - Nombre de participants à des initiatives de mobilitéé transfrontalière	Quantitatif	33	13	Participant

4.2 L'indicateur de réalisation prévu est-il atteint ? Si non serez-vous en mesure de l'atteindre d'ici la fin du projet ?

Au total, jusqu'à présent, 13 personnes ont déjà bénéficié d'une mobilité transfrontalière dans le cadre des diverses actions de PILE :

- 3 suisses ont participé au séminaire "Intelligence collective et mixité en juillet 2016 ;
- 1 française s'est formé aux ateliers égalité en janvier 2017 ;
- 9 français, dont 7 collégiennes et 2 enseignants, ont été formés en novembre 2017 lors des ateliers "élargis tes horizons".

Cet extrait fait apparaître la modification de l'indicateur à la baisse. Sur la période d'octobre 2017 à septembre 2018 sont réalisées 13 mobilités transfrontalières.

Les acteurs du projet arrivent à diminuer l'indicateur « prévu » de mobilités transfrontalières et ne s'en préoccupent plus. Ce n'est qu'au moment où les financeurs et les membres du secrétariat du programme Interreg interpellent les porteuses de projet, que la non-réalisation de cet indicateur de mobilités transfrontalières devient problématique.

³¹⁸ Je ne sais pas pourquoi il est décidé de baisser à 33 le nombre de mobilités transfrontalières. Je n'ai pas assisté aux réunions concernant ce changement.

2.2 Négocier avec les financeurs

Le 11 janvier 2019, une « réunion de crise³¹⁹ » a lieu sur le projet Interreg³²⁰. Les financeurs contactent les porteuses de projet pour leur annoncer que le dernier³²¹ rapport d'avancement ne correspond pas à ce qui est attendu. Réjane, la chargée de projet pour l'Université de Franche-Comté et Isabelle, la directrice du Service Égalité en charge du projet pour l'Université de Genève, se concertent. Le motif est l'indicateur de mobilités transfrontalières. Il est reproché à chaque porteuse de projet de ne pas montrer la plus-value du travail transfrontalier pour les outils mis en place. Ainsi, les techniciens Interreg convoquent une réunion en mai pour clarifier le travail réalisé dans le cadre du projet « Laboratoire de l'égalité ».

En prévision de cette réunion avec les financeurs, les porteuses de projet réunissent en urgence le comité de pilotage le 15 janvier 2019. À l'ordre du jour : la réponse à cet indicateur de mobilités transfrontalières. Chaque outil est abordé de manière à augmenter les déplacements entre la Suisse et la France. Pour comprendre ce qui se déroule, deux exemples d'outils vont être exposés : « Élargis tes horizons » et « Women's contact day ».

La première option est de transposer des actions réalisées en Suisse, en France et de faire se déplacer des acteurs suisses en France pour qu'ils mettent en place des événements similaires à ceux réalisés en Suisse. J'illustre ce point à travers le livrable « Élargis tes horizons » :

³¹⁹ Je ne suis pas présente à cette réunion. Une personne de l'Université de Franche-Comté me raconte ce qui s'est déroulé en utilisant ce terme de « réunion de crise ».

³²⁰ Je ne suis pas présente à cette réunion. C'est une actrice qui me racontera plus tard ce qu'il s'est dit.

³²¹ A ce moment-là, il s'agit du rapport d'avancement n°2 en date du 30 novembre 2017.

2.2 Action : Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers

2.2.1 Outil proposé : Promouvoir les métiers scientifiques et techniques tant dans l'académie que dans l'entreprise auprès des jeunes filles avec le projet *Elargis tes horizons* (www.elargisteshorizons.ch) organisé pour la cinquième fois à l'UNIGE et qui permet à environ 600 jeunes filles du secondaire (collège FR) de s'immerger une journée durant dans le monde de la technique, des sciences et de la recherche, tant universitaire que privée. Inviter des jeunes filles de Franche-Comté à venir participer à l'événement UNIGE. Transfert de cet événement à l'UFC ensuite.

Livrables : toute la communication autour du projet (affiches, flyers, emails), mise en service du site *Elargis tes horizons*, vidéo de la journée et mise en ligne de cette vidéo.

Partenaire responsable : UNIGE

Localisation : Genève

Collaborations : BPEV, EDMS, DIP, HES-SO ; ainsi que plusieurs entreprises dont SIG, CERN, RTS, Thomson Reuters, BioDigital qui participeront à l'événement.

Document 27 Livrable « Élargis tes horizons » tel que présenté dans le projet Interreg

Après avoir présenté comment cela s'est déroulé à Genève, Isabelle demande à Réjane : « *qu'en est-il de ton côté ? Est-ce qu'il est prévu que quelque chose se mette en place à Besançon sur le modèle de « Élargis tes horizons » ?* » Réjane lui répond : « *J'ai adoré cet événement, mais j'ai un problème de ressource pour pouvoir travailler dessus* ». Isabelle réexplique l'événement et elle précise que c'est une association suisse qui s'occupe de monter l'événement « Élargis tes horizons ». Elle insiste auprès de Réjane pour qu'elle puisse se rapprocher de cette association pour permettre d'amorcer une collaboration entre la « Suisse » et la « France ». À travers cela, Isabelle tente de créer des points de convergence entre les deux pays. Elle lui demande de faire au moins une réunion avec des acteurs de l'UFC et la personne en Suisse qui développer l'action « Élargis tes horizons » afin de dégager des axes de travail sur la mise en place d'une manifestation équivalente à Besançon.

La deuxième option est de faire venir des acteurs de France en Suisse pour qu'ils animent ensemble un atelier. L'événement en question est le « Women's contact day » :

Objectif : Des employeurs qui valorisent les carrières au féminin pour les étudiantes et jeunes diplômées

« 400 étudiantes et jeunes diplômées des hautes écoles suisses auront l'occasion de s'entretenir dans un cadre exclusif et une ambiance détendue avec des représentantes de premier rang d'employeurs précurseurs.

Les entreprises proposent aux étudiantes participantes des stages, des programmes de formation, des postes à pourvoir directement »

Document 28 Issu du site internet : <https://talendo.ch/fr/events/talendo---192-women-s-contact-day-romandie>

Cet évènement est prévu le 18 mars 2019 à Lausanne. Isabelle sollicite les partenaires francs-comtois lors de la réunion du comité de pilotage. Elle demande si un service de l'Université de Franche-Comté est chargé de l'intégration des diplômés ou des carrières de manière large afin de les solliciter. De plus, Isabelle soumet l'idée qu'il pourrait être intéressant pour les partenaires français de prendre contact avec cette association qui fait le « Women's contact day » pour organiser un évènement comparable sur le territoire franc-comtois. D'après elle, cette association se déplacerait sans souci pour faire une transposition de l'évènement.

Face à ces deux sollicitations, la chargée de projet Réjane explique qu'elle n'a pas de « *ressources à disposition pour transposer ces actions en France*³²² ». Elle n'arrive pas à trouver des personnes pour réaliser les actions expérimentées en Suisse, en France.

Cette réaction de la part de la chargée de projet, engendre chez les partenaires suisses, une certaine inquiétude quant à la capacité des partenaires français à répondre aux attentes de réalisation du projet liées au nombre de mobilités transfrontalières » :

[Phrase reconstruite à partir de notes de terrain lors de la réunion du comité de pilotage du 15 janvier 2019, une personne du Service Égalité de l'Université de Genève]
« Le projet doit aller au-delà d'une communication conjointe sur des actions menées en France et en Suisse. Ce projet doit être un partage de bonnes pratiques et une mise en relation de partenaires. Le Service égalité de l'UNIGE est prêt à travailler main dans la main avec l'UFC. Sinon, les deux partenaires vont passer à côté du projet Interreg ».

Donc, en dépit du recrutement des personnels dits « ajoutés » pour réaliser les outils et les livrables du projet Interreg, la chargée de projet n'est pas en mesure de les mobiliser pour aller en Suisse pour collaborer avec le partenaire du projet. Ainsi, la manière dont Sabine avait imaginé le travail entre les deux partenaires comme suit, ne se concrétise pas :

[Extrait de la réunion du 7 février 2017, Sabine]

« Tu fais travailler les « suisses », tu les fais travailler un maximum et ensuite tu récupères, c'est bien ce qui est prévu qu'on fasse. Parce qu'eux, ils sont beaucoup plus

³²² Extrait de la réunion du comité de pilotage du 15 janvier 2019, Réjane.

forts que nous et ils ont beaucoup plus de monde, beaucoup plus de temps. Ils ont toujours été d'accord pour nous aider un maximum/ »

Au moment de « récupérer », Réjane est prise au dépourvu. Par conséquent, les tentatives des partenaires « suisses » de « transposer » leur action en France ne fonctionnent pas pour ces deux livrables.

Quelques jours avant cette réunion fatidique du mois de mai, un mail confirme les attentes des financeurs et du secrétariat du programme Interreg :

[Extrait d'un mail envoyé le 2 mai 2019 par la coordinatrice régionale du secrétariat Interreg à destination des porteuses du projet françaises et suisses]

« Bonjour,

Comme suite à votre message du 27 mars et en prévision de notre séance du 06 mai, je vous confirme que l'objectif est de présenter au secrétariat Interreg l'avancement des différentes actions du projet en mettant en exergue la plus-value transfrontalière, à travers les mobilités transfrontalières et la valeur ajoutée de la coopération franco-suisse pour mener à bien les différents volets.

Ce sera ainsi l'occasion de réunir les chefs de file du projet et d'avoir un point de vue concerté sur le projet.

En me réjouissant de la tenue de cette séance, qui pourra ainsi permettre de clarifier les modalités de mise en œuvre de votre projet, je vous transmets mes meilleures salutations ».

Le 6 mai 2019, une délégation française de l'Université de Franche-Comté et une délégation suisse de l'Université de Genève se rendent à cette réunion convoquée par Interreg à La Chaux-de-Fonds. Les porteuses de projet françaises et suisses ont préparé en amont de la réunion un PowerPoint en mettant en avant onze actions phares du projet qui témoignent d'une coopération transfrontalière et de la plus-value pour les outils expérimentés. Au fil de la présentation, je remarque que les personnes d'Interreg n'arrêtent pas de comparer les écrits dans les rapports d'avancement avec ce qui est dit à l'oral et ce qui est récapitulé dans les diapositives du PowerPoint. Au milieu de l'argumentation, l'une des personnes d'Interreg France se permet

d'interrompre la présentation : « *c'est bien plus détaillé que dans les rapports*³²³ ». Ils expliquent qu'ils découvrent le projet parce que comme ils le disent « *le travail ne transparaisait pas dans les rapports, ni dans les mobilités transfrontalières*³²⁴ ».

Les techniciens Interreg font comprendre à l'équipe franco-suisse que le but des rapports d'avancement est d'expliciter en détail les actions et de laisser transparaître l'idée que sans la coopération, les actions de chaque côté ne pourraient pas avoir lieu. C'est d'ailleurs l'objectif premier du programme Interreg, les financements européens permettent des coopérations entre pays qui sans ce financement n'auraient pas lieu.

Le discours tenu par les porteuses de projet est le suivant : « *sans la collaboration, des outils expérimentés dans le cadre du projet n'auraient pas pu être créés comme les théâtres forum, la Cité des métiers, ils n'auraient pas pu avoir lieu. De plus, cela a été permis grâce à la dynamique des formations de formateurs que l'UFC met en place. C'est l'idée d'échanges de bonnes pratiques*³²⁵ ».

L'exercice attendu durant la réunion est réussi. Malgré le peu de mobilités transfrontalières, les porteuses de projet font la démonstration de la plus-value transfrontalière pour mener à bien les différents outils. En somme, il y a un glissement des attentes des financeurs en faveur du projet Interreg. La quantité des « mobilités transfrontalières » n'est plus l'objectif sur lequel va se porter l'attention des financeurs. Ils vont plutôt s'attacher à retrouver le type de collaboration que les porteuses de projet ont mis en avant dans la réunion à La Chaux-de-Fonds. De ce fait, les porteuses de projet vont désormais parler de transferts de compétences et d'évènements dans leur manière de rendre compte de leur travail.

Prenant appui sur les deux livrables « *Élargis tes horizons* » et « *Womens's Contact Day* » abordés précédemment dans le développement, le rapport final du projet montre comment les porteuses de projet mettent en avant ces transferts.

³²³ Phrase reconstituée à partir de l'observation et de la participation à la réunion du 6 mai 2019.

³²⁴ Phrase reconstituée à partir de l'observation et de la participation à la réunion du 6 mai 2019.

³²⁵ Phrase reconstituée à partir de l'observation et de la participation à la réunion du 6 mai 2019.

2.8. II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers - 2.2. Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers

Groupe d'activités (WP)	II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers
Activité	2.2. Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers
Date de début	2018-03-01
Date de fin	2018-09-30
Description des activités	2.2.1 Outil proposé: Informer largement sur le projet Elargis tes horizons mis en place pour la quatrième fois à l'UNIGE et qui permet à environ 600 jeunes filles du secondaire (collège FR) de s'immerger une journée durant dans le monde de la technique, des sciences et de la recherche, tant universitaire que privées (de nombreuses entreprises animant des ateliers). Inviter des jeunes filles de Franche-Comté à venir participer à l'événement UNIGE. Transfert de cet événement à l'UFC ensuite.
Partenaires	UNIVERSITE DE GENEVE - UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - Collaborations : BPEV, EDMS, DIP, HES-SO, EPFL ; ainsi que plusieurs entreprises dont SIG, CERN, RTS, Thomson Reuters, BioDigital qui participeront à l'événement.
Localisation	Territoire de Belfort - Haute-Saône - Jura - Doubs - Genève -
Livrables	3.3.1 Kit com Elargis tes horizons Nombre 1

2.8.15 Avancement des activités

2.8.15.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisées durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Responsable UNIGE : L'UNIGE est partenaire de l'événement « Elargis tes horizons » qui a eu lieu à Uni Mail dans les locaux de l'UNIGE le 18 novembre 2017. Cet événement s'est adressé aux jeunes filles de 11 à 14 ans habitant Genève et sa région, dans le but d'encourager celles-ci à s'engager dans la voie des mathématiques, de l'informatique, des sciences naturelles et de la technique (MINT) .

Grâce à la collaboration avec Animascience, un projet de médiation scientifique dirigé par le Mouvement Jeunesse Suisse Romande (MJSR), une conférence a eu lieu en matinée le 18

novembre 2017. Cette conférence, destinée aux 200 parents présents, a réuni différentes institutions genevoises qui, à travers une série d'actions, se sont engagées à encourager les jeunes filles à s'orienter vers les filières scientifiques. Une deuxième table ronde a eu lieu le 21 novembre 2019. Pour plus de détails, veuillez voir le point 2.2.2.

Transfert à l'UFC : Suite à une série d'échanges entre l'UFC et l'association « Cercle des Intellectuels et Universitaires Solidaires », l'UFC a organisé la participation de sept collégiennes de Belfort aux 26 ateliers pratique d'« Élargis tes Horizons ». Ces collégiennes sont suivies par l'association Cercle des Intellectuels et Universitaires Solidaires pour leur excellence dans les études. Le président et le vice-président de l'association ainsi que la chargée de projet UFC pour l'UFC étaient présent-e-s à cet événement. A cette occasion, l'équipe du Service égalité de l'UNIGE a organisé une réunion entre la chargée de projet UFC, [REDACTED] présidente et [REDACTED] vice-présidente de l'événement afin de discuter de la possibilité de transposer cet événement dans la région de Franche-Comté.

2.8.15.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2018	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative présente ?	Prévu / Non prévu
Kit com Elargis tes horizons	Terminé	Site web	toute la communication autour du projet (affiches, flyers, emails), mise en service du site Elargis tes horizons, vidéo de la journée et mise en ligne de cette vidéo.	Nombre	1	1	0	0		Prévu

2.8.15.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Veuillez mentionner et expliquer les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus (qui ne nécessitent pas de reprogrammation du projet)

En 2016, le Service égalité de l'UNIGE a mandaté l'étude « Estelle » afin de connaître l'impact des ateliers « Élargis tes horizons » et de pouvoir apporter des éléments d'amélioration. Les

résultats de l'étude « Estelle » terminé en 2019, ont mis en avant l'impact de la présence des animatrices des ateliers sur la motivation des jeunes à suivre une formation scientifique et à se projeter dans des métiers. Par ailleurs, les expériences ludiques organisées au sein de la journée ETH ont permis aux jeunes filles de se confronter aux sciences d'une autre façon que celle abordée habituellement en classe et leur ouvrent de nouvelles perspectives, qui peuvent aboutir sur des choix d'orientation pour des métiers scientifiques. La participation à la journée ETH vient donc confirmer et renforcer leur intérêt pour les matières scientifiques.

2.8.16 Avancement sur le plan financier

2.8.16.1 Tableau financier résumant le Groupe d'activités (WP) II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers - l'Activité 2.2] Contribuer à promouvoir la mixité des filières et des métiers

2.8.16.2 Rapport financier

Le projet a-t-il été capable de respecter le budget de ce "Groupe d'activités - Activité" et a-t-il réussi à achever les livrables désirés ? (en cas de réponse négative, veuillez expliquer les principaux problèmes rencontrés)

Autres commentaires sur la gestion administrative et financière de ce Groupe d'activités - Activité



En regardant attentivement la description du livrable dans ce document, il n'est pas question de créer l'évènement « Élargis tes horizons » en Franche-Comté. Ainsi, l'idée de départ d'Isabelle ne se concrétise pas, faute de mobilisation des personnels permanents et ajoutés.

Suite à la réunion avec les financeurs et du secrétariat Interreg, les porteuses de projet mettent en avant les transferts pour montrer la plus-value de la collaboration transfrontalière et des mobilités qu'elle peut engendrer. Ainsi, dans le rapport final, chaque description de livrable est faite sur le même modèle : dans un premier temps, l'action telle qu'elle est menée dans le pays porteur de l'action, sous la catégorie « Responsable » et dans un second temps, l'action telle qu'elle est envisagée dans l'autre pays sous la catégorie « Transfert ». Ici, le transfert est matérialisé par une « *série d'échanges entre l'UFC et l'association le Cercle des Intellectuels et Universitaires Solidaires* » et par « *la participation de 7 collégiennes de Belfort* » qui s'est tenu à Genève. Même s'il y a peu de mobilités transfrontalières, les porteuses de projet les mettent davantage en évidence.

2.14. II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers - 2.3.2 Améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail - Workshop 1

II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers	
Groupe d'activités (WP)	2.3.2 Améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le monde du travail - Workshop 1
Activité	1
Date de début	2017-05-17
Date de fin	2017-11-30
Description des activités	2.3.2 Outil proposé Workshop « Mode d'emploi pour l'entrée dans le monde de l'entreprise » (séance d'information et workshop) pour les diplômé-e-s de l'Université (BA, MA, DOC) dans le cadre de la semaine Forum Uni Emploi. Le Forum Uni-emploi est l'occasion pour les entreprises d'aller à la rencontre des étudiant-e-s et jeunes diplômé-e-s de l'Université de Genève. Ce sont plus de 2000 étudiant-e-s qui profitent de ces deux jours pour découvrir les entreprises et le monde du travail. Ces workshops pourraient être transférés ensuite à l'UFPC.
Partenaires	UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - UNIVERSITE DE GENEVE - Collaborations confirmées : BPEV, EPFL, HES-SO, Migros, SIG, EDMS Collaborations potentielles : CFF, Dupont de Nemours, IKEA Suisse (EDGE 2016), FER, SIA.
Localisation	Doubs - Genève -
Livrables	3.9.1 Workshop Uni Emploi Nombre 1

2.14.27 Avancement des activités

2.14.27.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisés durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Dans le cadre du projet PILE, des réunions de travail avec le Pôle d'Uni Emploi UNIGE et la Faculté des sciences, UNIGE ont permis pour la première fois d'établir d'emblée un



programme du Forum Uni-emploi adressé aux étudiant-e-s en science. Ces événements sont l'occasion pour de nombreuses entreprises d'aller à la rencontre des étudiant-e-s et jeunes diplômé-e-s de l'UNIGE. Ce sont plus de 1000 étudiant-e-s qui découvrent les entreprises et le monde du travail à cette occasion au sein de leur faculté.

Transfert à l'UFC

A l'UFC, ce sont les composantes ou même parfois les filières qui organisent les forums mettant en lien les entreprises et les étudiant-e-s futur-e-s jeunes diplômé-e-s, en partenariat avec le service central OSE - Orientation Stage Emploi, et en impliquant les partenaires extérieurs comme le Pôle emploi ou l'Apec. Ainsi, le savoir-faire et les bonnes pratiques déployées par l'UNIGE envers les entreprises de la région pourrait être une référence précieuse, tout en les adaptant au contexte de l'UFC. Pour l'instant, capitalisation de bonnes pratiques.

2.14.27.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2017	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative présente ?	Prévu / Non prévu
Workshop Uni Emploi	Terminé	Atelier / Groupe de travail	programmé, flyers	Nombre	1	1	0	0		Prévu

2.14.27.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Veillez mentionner et expliquer les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus (qui ne nécessitent pas de reprogrammation du projet)

2.14.28 Avancement sur le plan financier

2.14.28.1 Tableau financier résumant le Groupe d'activités (WP) II. Pour l'orientation et la mixité des filières et des métiers - l'Activité 2.3.2 Améliorer l'intégration des diplômé-e-s dans le



Ce document montre dans le descriptif que l'évènement « Women's Contact Day » n'est pas réalisé en Franche-Comté. Cependant, dans la catégorie « Transfert » il est dit que l'Université de Franche-Comté va se référer à l'action mise en place par l'Université de Genève comme « bonne pratique ». Un ensemble d'acteurs francs-comtois est identifié par les porteuses de projet pour mettre en place une action du même type en France : les composantes de l'UFC, les partenaires extérieurs de l'UFC, le service Orientation Stage Emploi et l'Apec.

Le rapport final mentionne qu'aucune démarche allant dans ce sens n'est entamée par les porteuses de projet. Ainsi, les acteurs mentionnés sont « hypothétiques ».

Pour terminer sur cette difficulté à réaliser les mobilités transfrontalières, à travers les actions « Élargis tes horizons » et « Women's contacte day », j'ai pris deux exemples d'outil dont le « responsable » est l'Université de Genève. Ce choix permet de montrer la non-mobilisation des personnes inscrites dans les tableaux des personnels qu'ils soient permanents ou ajoutés. Il faut noter que lorsque le « responsable » est l'Université de Franche-Comté, la même chose est observée pour les personnes de l'Université de Genève.

En fin de compte, les acteurs n'arrivent pas à avoir les 33 mobilités transfrontalières.

[Extrait du rapport final du projet de juin 2020 - Réponse à l'indicateur de réalisation concernant la mobilité transfrontalière dans le cadre du projet]

Indicateurs non rattachés à un groupe

Indicateurs			Prévu	Réalisé (cumul)	Unité
Indicateurs spécifiques de l'axe					
CO 43 - Nombre de participants à des initiatives de mobilitéé transfrontalière	Quantitatif	33	28	Participant	

4.2 L'indicateur de réalisation prévu est-il atteint ? Si non serez-vous en mesure de l'atteindre d'ici la fin du projet ?

L'indicateur de réalisation est atteint.

En février 2020, le nombre de mobilités transfrontalières s'élève à 28 personnes. Le chiffre de 33 est encore apparent dans ce tableau, mais un avenant au projet vient entériner le chiffre de 28 mobilités prévues pour 28 mobilités réalisées.

Si les financeurs sont enclins à accepter les modifications du projet Interreg à différents niveaux (indicateurs, livrables et contenus), c'est justement parce que les porteuses de projet démontrent que malgré tout, le projet Interreg respecte leurs attentes en termes de plus-value interrégionale des collaborations transfrontalières grâce aux transferts d'outils.

Une difficulté reste à résoudre, les porteuses de projet doivent s'assurer de répondre aux injonctions de la Nouvelle politique régionale (NPR). À des fins d'illustration, je retiens l'exemple d'un outil intitulé : la plateforme « Égalité : Au travail ! ».

3. La Nouvelle politique régionale

Le 6 mai 2019, à l'issue de la présentation des onze actions phares, la secrétaire du programme Interreg oriente les discussions sur les actions à destination des entreprises. Et suite à la présentation d'un outil sur les bonnes pratiques managériales, elle met l'accent sur un point : « *oui, c'est bien les bonnes pratiques, mais vous êtes surtout évaluées sur la réponse à la Nouvelle politique régionale*³²⁶ ». Isabelle répond que c'est pour cela qu'elles ont axé le projet sur la collaboration avec les entreprises. Une actrice de l'Université de Franche-Comté raconte que cette collaboration est plus compliquée à mettre en place dans la mesure où les liens entre l'université et les entreprises en France sont quasi inexistantes. Quant à la directrice du cabinet du président de l'UFC, elle appuie cet argument en disant qu'il faut que l'université fournisse un effort afin de former les étudiants en adéquation avec le monde économique. Ainsi, elles proposent l'idée suivante : développer les stages en entreprise pour les étudiants.

À l'issue de cette réunion, un mail de la secrétaire du programme Interreg est envoyé pour appuyer sur le travail en partenariat avec les entreprises :

³²⁶ Phrase reconstituée à partir de l'observation et de la participation à la réunion du 6 mai 2019.

[Extrait d'un mail envoyé le 9 mai 2019 de la coordinatrice régionale du secrétariat Interreg à destination des porteuses du projet françaises et suisses]

(...) Les différents échanges ont permis de mettre en lumière les enjeux de coopération dans votre projet en identifiant les actions partagées et concertées entre les deux partenaires. Les rapports d'activité transmis en France comme en Suisse devront à l'avenir mieux illustrer les actions réalisées en insistant sur la dimension franco-suisse et la plus-value transfrontalière comme vous l'avez justement fait pendant vos présentations. (...) Enfin, j'attire votre attention sur la nécessité de bien rendre compte de votre collaboration avec les entreprises, notamment via la FER, pour permettre de justifier les actions mises en place par un financement au titre de la Nouvelle politique régionale.

Lors de la réunion du comité de pilotage du 15 janvier 2019, Isabelle rapporte des échanges qu'elle a eu quelques semaines plus tôt avec des personnes du programme Interreg : « (...) c'est sur l'entreprise que Interreg a beaucoup d'exigences. Ils veulent des actions envers les entreprises³²⁷ ». En effet, le programme Interreg, au regard de la Nouvelle politique régionale (NPR) doit avoir un impact sur le milieu économique, comme le présente le « Programme de coopération territoriale européenne Interreg V France-Suisse 2014-2020 » :

³²⁷ Extrait de la réunion du 15 janvier 2019, Isabelle.

Objectif spécifique 9 : Mettre en œuvre des actions communes pour renforcer l'accès aux marchés de l'emploi

Identificateur	Objectif Thématique 8
Objectif spécifique 9	Mettre en œuvre des actions communes pour renforcer l'accès aux marchés de l'emploi
Résultats que les partenaires de l'espace de coopération cherchent à atteindre avec le soutien de l'UE et de la Confédération	<p>L'objectif est d'améliorer l'employabilité en faisant davantage coopérer les acteurs du marché de l'emploi et de la formation.</p> <p>Cela passe par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des actions permettant d'offrir aux citoyens une meilleure visibilité du marché du travail de part et d'autre de la frontière par le rapprochement des organismes impliqués seront encouragées - Faire reconnaître et valider les compétences et qualifications des actifs selon des titres et diplômes transfrontaliers communs, dans la perspective de construire des systèmes d'équivalence - Développer des outils de gestion des ressources humaines et d'anticipation des mutations économiques.

Document 31 Présentation de l'objectif dans lequel s'inscrit le projet interrégional Laboratoire de l'égalité, p. 67

Ce document n°31 fait apparaître la possibilité pour les porteurs de projet de choisir la méthode qu'ils souhaitent utiliser pour réaliser l'objectif : « améliorer l'employabilité en faisant davantage coopérer les acteurs du marché de l'emploi et de la formation ». Dans le cadre de nos acteurs, c'est la troisième méthode qui est identifiée : « *Développer des outils de gestion des ressources humaines et d'anticipation des mutations économiques* ».

Avançant dans la construction d'un outil à destination des entreprises dans le but de répondre à la NPR, les partenaires « Suisses » font part de leur volonté de créer une plateforme internet à destination des entreprises de bonnes pratiques managériales. Le document n°32 explique les modifications que souhaite apporter l'équipe du projet au contenu de l'outil :

Suite à une consultation UNIGE/UFC et d'un commun accord, le projet de publication s'est mué en un projet d'une plateforme internet, accompagné d'un flyer, mettant en évidence toutes les bonnes pratiques d'entreprises dans ce domaine. Ce dernier est en cours d'élaboration et sera mis en ligne courant printemps 2019. Cette formule permettra de créer un espace évolutif où l'ensemble des entreprises impliquées et des partenaires de ce projet pourront mettre en valeur leur mesure phares. Le lancement du site aura lieu dans le cadre d'un événement grand public organisé en partenariat avec la Fédération des entreprises romandes (FER).

Public cible et participation: 150 personnes (issues des entreprises et du monde académique) ont participé au panel ; 14'094 personnes ont consulté la page dédiée à cet événement sur le LinkedIn (voir l'annexe : Performance réseau sociaux, juin-juillet 2018).

Partenaires impliqués: Canton de Genève ; BNP Paribas, Suisse; Bureau de la promotion de l'égalité entre femmes et hommes et de prévention des violences domestiques (BPEV) ; Covance ; Crédit Suisse; Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL); Etat de Genève ; Fédération des entreprises romandes (FER) ; HES-SO, IBM; IKEA; Nestlé; Philip Morris; Pictet; PWN; SBB CFF FFS; SIG; Swisscom; Ville de Genève; We Jobshare

Transfert à l'UFC

Grâce à la collaboration avec l'UFC, des entreprises françaises contribueront à la plateforme internet en partageant leurs bonnes pratiques. De même, les événements qui vont suivre la mise en ligne de la plateforme permettront aux représentant-e-s des entreprises et aux hautes écoles suisses et françaises d'échanger autour de leur pratique. Ce site est très attendu par les partenaires impliqués.

Document 32 Informations issues du rapport d'avancement des partenaires « suisses » datant de 2018, p. 16

En proposant une publication en plateforme internet, les acteurs du projet développent un outil différent de celui prévu initialement par les porteuses de projet, mais qui, pour eux est plus pertinent pour diffuser les bonnes pratiques managériales sur le territoire transfrontalier.

Pour arriver à construire cet outil à destination des entreprises, un premier partenariat est créé entre l'UNIGE et la Fédération des Entreprises Romandes (FER). Cette institution s'est engagée à mobiliser son réseau d'entreprises pour les inciter à participer à cette plateforme de bonnes pratiques managériales. Isabelle sollicite les partenaires francs-comtois pour qu'ils créent un partenariat du même type en France afin de faire rentrer dans le projet une dizaine d'entreprises françaises. Le but étant que chacune des entreprises « suisses » et « françaises » partage une bonne pratique en matière d'égalité femme-homme sur la plateforme « Égalité : Au travail ! ».

Plusieurs difficultés viennent entraver le travail sur cette plateforme. Dans un premier temps, les acteurs de l'Université de Franche-Comté se démobilisent sur la participation à l'élaboration d'une plateforme, privilégiant le travail sur d'autres actions ayant un lien avec la communauté universitaire. Comme expliqué précédemment, le recrutement d'entreprises est plus compliqué pour la France que pour la Suisse. Les liens entre les entreprises et l'université ne sont pas

évidents³²⁸. Les acteurs de l'Université de Franche-Comté ne voient pas comment ils pourraient approcher des entreprises pour participer à ce projet de plateforme. Quelques contacts sont sollicités, mais ne débouchent sur rien.

En 2018, tout comme les deux précédents livrables « Élargis tes horizons » et « Women's contact day », la chargée de projet explique qu'elle est dans l'impossibilité de trouver des « ressources » au sein de l'Université de Franche-Comté pour inscrire des entreprises françaises dans la plateforme en devenir. Ainsi, les porteuses de projet « suisses » mettent en avant la « *collaboration avec l'UFC* » à travers la notion de « *Transfert à l'UFC* ».

Dans un second temps, la chargée de projet, Réjane quitte ses fonctions pour aller sur d'autres missions au sein de l'Université. Il y a quelques mois d'arrêt sur le projet côté France, pendant ce temps, les partenaires « suisses » avancent sur la création de la plateforme. En avril 2019, une nouvelle équipe est désignée pour reprendre le pilotage. La Vice-présidente aux politiques culturelles de l'Université de Franche-Comté prend le pilotage du projet à la suite du départ du Vice-président aux Ressources humaines. Elle me contacte pour me proposer le poste de chargé de projet occupé précédemment par Réjane. Je l'accepte et la première mission que l'on me donne est la mise en place de cette plateforme « Égalité : Au travail ! ». D'une part, je dois faire l'inventaire des bases légales françaises qui encadrent le principe d'égalité professionnelle et d'autre part, je dois trouver un moyen de recruter des entreprises franc-comtoises afin de les faire collaborer sur le projet de plateforme.

En faisant mes recherches, je découvre la plateforme « Ideme ». C'est la stupéfaction de la part des partenaires français et suisses qui ne s'attendaient pas à ce qu'une plateforme existe déjà sur le sujet en Franche-Comté. C'est l'Association Régionale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ARACT) de Bourgogne Franche-Comté qui s'est chargée du développement de la plateforme « Ideme ».

³²⁸ Isabelle lors du lancement de la plateforme « Égalité : Au travail ! » du 16 mai 2019, dit dans son discours que la recherche menée à l'université peut aider les entreprises dans leur domaine d'activités : « l'université se doit de partager les savoirs avec la cité, elle se doit donc de mettre en place des dynamiques, l'université est un terrain neutre qui peut se permettre de réunir des partenaires divers qui se connaissent peu ». Cette phrase reconstituée à partir du discours d'Isabelle permet de justifier une action de la part de l'université à destination de l'entreprise.

Nous prenons contact avec le directeur de la structure afin de lui expliciter la possibilité d'un partenariat. Le 15 mai 2019 a lieu le rendez-vous. La réunion débute par la prise de parole de la chargée de mission de l'ARACT. Elle nous présente la plateforme « Ideme ». Ce travail sur l'égalité professionnelle à destination des entreprises de la Bourgogne Franche-Comté est mené dans le cadre « Territoire d'excellence pour l'égalité professionnelle ». Elle nous expose le constat à partir duquel elle a construit ce projet de plateforme : d'une part « *les entreprises peinent à aller sur le sujet de l'égalité professionnelle* » et d'autre part, « *les partenaires qui œuvrent dans ce sens ne se coordonnent pas, et donc il n'y a aucune lisibilité des dispositifs mis en place*³²⁹ ». Par conséquent, nous comprenons que la plateforme « Ideme » répond à un besoin de rendre visible les partenaires régionaux et leurs dispositifs en faveur de la promotion et de l'action envers l'égalité professionnelle. Les actions sont créées à la suite d'un consortium de partenaires n'ayant pas l'habitude de travailler ensemble. Ainsi, la construction de la plateforme « Ideme » permet la mise en liens d'acteurs différents de la Région Bourgogne Franche-Comté.

Une fois cette présentation terminée, les partenaires « Suisses » exposent à leur tour les objectifs de la plateforme « Égalité : Au travail ! » développée dans le cadre du projet Interreg :

- Rassembler les outils pour les entreprises ;
- Rassembler les bonnes pratiques d'organisation ;
- Informer de manière brève sur les responsabilités légales ;
- Faire partie du réseau pour développer des pratiques ou participer à des événements.

À l'issue de cette réunion, le directeur de l'ARACT montre son intérêt à travailler avec les deux universités sur ce sujet. À travers la participation de cette association, la plateforme engendre la collaboration entre les deux partenaires du projet sur la promotion de l'égalité à destination des entreprises et de l'égalité femme-homme. L'ARACT devient un acteur essentiel à la concrétisation de cette plateforme puisqu'elle permet aux porteuses de projet de bénéficier du réseau des entreprises franc-comtoises et de leurs bonnes pratiques.

À titre d'exemple, le tableau ci-dessous présente quelques bonnes pratiques managériales présentes sur la plateforme :

³²⁹ Phrase reconstituée à partir de la réunion du 15 mai 2019.

Les domaines d'action en matière d'égalité professionnelle	Exemples de bonnes pratiques présentes sur la plateforme
Culture d'entreprise et approches globales	<p>Dans l'entreprise, l'égalité femmes-hommes s'inscrit plus largement dans un programme de Diversité et d'Inclusion qui est l'un des piliers de la stratégie de l'entreprise. L'équipe des Ressources Humaines peut s'appuyer sur différents leviers d'actions : le recrutement, la Qualité de Vie au Travail et le pilotage de carrière. Ainsi, pour répondre à l'exigence de parité, et à compétence égale, un poste pourra être pourvu en priorité par une femme. De plus l'accord Equilibre Vie Privée-Vie professionnelle de l'entreprise prévoit des mesures spécifiques liées à la maternité ou la possibilité de recours au Travail à Distance.</p> <p>Enfin, les collaboratrices peuvent bénéficier de programmes de formation et de développement pour monter en compétences et accéder à des fonctions managériales. L'objectif est d'atteindre 25% de femmes à des postes de managers, ingénieurs et cadres à l'horizon 2025.</p>
Conciliation des vies professionnelle et privée	<ul style="list-style-type: none"> <p>• Adaptation du temps de travail aux contraintes familiales</p> <p>Tout salarié reprenant ses fonctions à la suite d'un congé maternité ou parental à temps plein de plus de trois mois pourra, s'il le souhaite, faire l'objet d'un accompagnement afin de faciliter son retour au poste dans des conditions optimales.</p> <p>Il pourra aussi aménager le temps de travail conventionnel afin de s'occuper de son ou ses enfant(s) en bas âge. De plus, les femmes ont la possibilité de tirer leur lait.</p> <p>• Conciliation vie privée et astreinte professionnelle</p> <p>Pour le personnel administratif, il a été mis en place un système d'astreinte afin que les salariés ne soient pas rappelés et puissent concilier vie professionnelle et vie personnelle : planning trimestriel remis à chaque salarié indiquant ses jours ou périodes d'astreinte.</p>
Culture d'entreprise et approches globales	<ul style="list-style-type: none"> <p>• Aménagement à destination des femmes enceintes</p> <p>Les temps de pause et de sortie pour les femmes enceintes sont anticipés afin de ne pas avoir de risque de se faire bousculer.</p> <p>Bénéficier d'une heure de travail en moins à compter du troisième mois de grossesse (au choix et en accord avec le manager : arriver plus tard, temps de pause plus long, finir plus tôt) ainsi qu'une place de parking plus proche.</p> <p>Deux autorisations supplémentaires d'absences sont également accordées pour le/la conjoint(e) sans perte de salaire.</p> <p>• Sensibilisation égalité Femme-Homme</p> <p>Un MOOC de formation sur l'égalité Femme – Homme a été mis en place pour sensibiliser les managers.</p> <p>• Permanence violence et discrimination</p> <p>Une permanence RH est mise en place tous les vendredis matin. Les collaborateurs peuvent venir pour poser leur question et aborder un sujet comme par exemple les discriminations et violences. Cela s'accompagne d'une communication et d'un affichage sur l'égalité professionnelle.</p>

Tableau 22 Exemples de bonnes pratiques managériales issues des entreprises françaises recrutées pour figurer dans la plateforme Égalité : Au travail

Grâce à ce partenariat avec l'ARACT, les porteuses de projet franco-suisse peuvent afficher les bonnes pratiques managériales des entreprises issues du travail de sur la plateforme « Ideme ». À l'issue du travail avec cette association, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » répond aux injonctions du programme Interreg de réponse à la Nouvelle politique régionale.

Dans la construction de cette plateforme, l'ARACT est un intermédiaire entre les porteuses de projet et les entreprises qu'elles cherchent à recruter. Lors des divers échanges, les acteurs de l'université ne sont jamais mis en contact direct avec les entreprises. C'est la chargée de mission de l'ARACT ayant travaillé sur le projet de la plateforme « Ideme » qui fait le travail de prospection auprès des entreprises afin de savoir si elles acceptent de figurer sur le site internet de la plateforme franco-suisse « Égalité : Au travail ! ». Les acteurs de l'université reprennent donc les bonnes pratiques que l'ARACT leur fournit.

2.22. III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - 3.3 Sensibilisation des entreprises publiques et privées au biais du genre dans le recrutement

Groupes d'activités (WP)	III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle
Activité	3.3 Sensibilisation des entreprises publiques et privées au biais du genre dans le recrutement
Date de début	2018-09-01
Date de fin	2019-03-31
Description des activités	Elaboration d'une plateforme franco-suisse de bonnes pratiques managériales
Partenaires	UNIVERSITE DE GENEVE - UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE - Collaborations confirmées : BPEV ; SIG ; Migros, EDMS. Collaborations potentielles : Salon de la haute Horlogerie, Dupont de Nemours, IKEA Suisse (EDGE), FER, SIA.
Localisation	Genève - Doubs -
Livrables	4.7.1 Plateforme de bonnes pratiques managériales Nombre 1

2.22.43 Avancement des activités

2.22.43.1 Activités réalisées durant la période du rapport d'avancement

Description des activités (activités réalisées durant la période, mentionner tout changement de dates, partenaire ...)

Responsable l'UNIGE : Cette plateforme www.egaliteautravail.com a été élaborée en s'inspirant de l'action IDEME mise en place par l'ARACT Bourgogne-Franche-Comté (Association Régionale pour l'Amélioration des Conditions de travail) entre 2016 et 2018 – plateforme co-construite avec 18 partenaires régionaux et financée par le Fonds Social Européen, la Direccte de Bourgogne-Franche-Comté, et la Délégation Régionale aux Droits des Femmes – et suite au panel sous-cité. La plateforme rassemble 49 entreprises (29 entreprises suisses et 20 entreprises franco-comtoises) pour 79 bonnes pratiques (52 pratiques des entreprises basées en Suisse et 27 pratiques des entreprises basées en France). Les domaines d'action sont les suivants : culture d'entreprise et approches globales ; recrutement ; formation ; promotion et renforcement ; conciliation des vies professionnelle et privée ; égalité salariale ; prévention du harcèlement sexuel.

Le lancement de la plateforme "Egalité : Au travail !" a eu lieu à Genève le 16 mai 2019. La vice-présidente aux politiques culturelles de l'Université de Franche-Comté, Claire Dupouët, s'est rendue à cet événement. De nombreuses entreprises suisses se sont déplacées.

Responsable l'UFC : Un lancement de la plateforme a été fait le 31 janvier 2020 à l'UFC dans les locaux de la Maison de la Société, de l'Homme et de l'Environnement (MSHE). Plus de détails sur le contenu de ce lancement dans l'activité 4.8.

2.22.43.2 Livrables produits durant la période du rapport d'avancement et indicateurs liés

Livrable	Avancement du livrable	Type de livrable	Breve description	Unité	Valeur cible 2018	Valeur cible 2019	Valeur cible totale	Quantité réalisée durant la période du rapport	Quantité cumulée depuis le début du projet	Pièce justificative ?	Prévu / Non prévu
Plateforme de bonnes pratiques managériales	Terminé	Publication		Nombre	1	1	1	0	0		Prévu

2.22.43.3 Evolution dans le plan de travail et sur les livrables prévus

Veillez mentionner et expliquer les changements mineurs dans le plan de travail et les livrables prévus (qui ne nécessitent pas de reprogrammation du projet)

2.22.44 Avancement sur le plan financier

2.22.44.1 Tableau financier résumant le Groupe d'activités (WP) III. Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle - l'Activité 3.3 Sensibilisation des entreprises publiques et privées au biais du genre dans le recrutement

Le document n°33 est issu du rapport final écrit par les partenaires « suisses » et « français ». Ce qui est intéressant par rapport aux autres livrables exposés précédemment, c'est que certes, se retrouvent bien les deux catégories dans la manière de présenter le travail des acteurs : « responsable » et « transfert ». En revanche, cette fois ce sont « Responsable UNIGE » et « Responsable UFC » et non « Responsable UNIGE » et « Transfert UFC ». En effet, les deux universités sont « responsables » parce qu'elles ont toutes deux réalisé des événements de lancement autour de cet outil de plateforme. Les acteurs de l'Université de Franche-Comté sont partis prenants dans la construction de cette plateforme grâce à la collaboration avec l'ARACT et grâce à la mise en place d'un lancement officiel de la plateforme à Besançon :

Lancement de la plateforme Égalité : Au travail !

Lien de la plateforme : <https://egaliteautravail.com/>

Date : Vendredi 31 janvier 2020

Lieu : MSHE – 1 rue Charles Nodier – 25 000 Besançon

Public cible : Organismes publics et privés ; Les personnels RH et les personnels en position de recrutement (direction de composantes, direction de laboratoires, chef.fe.s de service)

Thème : Les biais de genre lors du recrutement. Quelles solutions pour les atténuer ? Partant de la vidéo reprise dans le cadre du projet PILE intitulée « Les biais de genre lors du recrutement dans les institutions de recherche », les intervenant.e.s seront amené.e.s à donner leur expertise, leur expérience concernant cette problématique.

16h Accueil

Mots de bienvenue : *Directrice service Égalité UNIGE et Vice-Présidente chargée des politiques culturelles*

16h15 Les biais de genre dans l'enseignement supérieur Diffusion de la vidéo : 8 minutes

<https://mediaserver.unige.ch/play/113923>

Partage de réflexions sur la vidéo par :

Professeure des universités à l'Université de Genève

Vice-président chargé des ressources humaines, du dialogue social et de l'accompagnement des personnels, Président du CHSCT

16h40 Les biais de genre dans d'autres domaines professionnels

Directeur de l'ARACT

17h - 17h30 Les solutions pour atténuer les biais de genre, quels outils ?

Directrice service Égalité UNIGE, un exemple de bonne pratique : la délégation professorale de Genève Vice-Présidente chargée des politiques culturelles, Chargée de projets UNIGE et Directeur de l'ARACT : La plateforme Égalité : Au travail ! un réseau franco-suisse et la plateforme Ideme, un réseau régional

17h30 - 18h30 Échanges avec la salle - Répondre aux problématiques pratiques des entreprises

18h30 - 19h15 Apéro-réseautage

Source : Mail envoyé à toute la communauté universitaire, aux partenaires du projet, aux entreprises et aux acteurs des collectivités territoriales de Franche-Comté.

*

Pour conclure, les actions du projet se terminent le 28 février 2020. Les équipes françaises et suisses débutent une rédaction conjointe du rapport final. Il détaille l'ensemble des outils sous forme de « livrable » présentant les « transferts » des outils d'une université à l'autre. Comme un compte-rendu des cinq années de travail sur le projet, le rapport final est un outil de promotion et de valorisation des collaborations – réalisées ou futures - entre acteurs grâce au partage des bonnes pratiques en matière d'égalité de genre. L'indicateur de mobilités transfrontalières et l'indicateur de temps de travail sont tous deux atteints. À l'issue de la lecture de cet ultime rapport, le « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » est validé par les financeurs du programme.

Analyse

Partant des entités humaines et non-humaines qui composent le projet Interreg au moment de son montage, il serait possible de dire que :

- Les porteuses de projet n'ont pas réussi à faire travailler les personnes pressenties au départ : les directions des services, les vice-présidents et les enseignants-chercheurs, pour construire une expertise commune sur l'égalité de genre. La chargée de projet est contrainte de recruter de nouvelles personnes pour réaliser le projet.
- La baisse de l'indicateur de mobilité transfrontalière est la marque d'un échec de la part des acteurs du projet à créer des liens avec la Suisse et les partenaires extérieurs.
- Au regard des modifications des livrables du projet (abandon, ajout et changement de contenu), les acteurs ont échoué à réaliser le projet Interreg.

Or la perspective pragmatiste de construction d'une politique publique ne porte pas sur l'évaluation sur des objectifs à atteindre et la bonne conduite des actions. Une politique publique est « *une hypothèse de travail* » (Lascoumes et Le Galès, p. 12) permettant de prendre du recul par rapport aux notions de réussite ou d'échec de toute entreprise de construction d'une politique publique. Partant de ce postulat, la transformation des composants du projet Interreg est vue sous l'angle

d'une « expérimentation » que des acteurs mènent en s'engageant dans des enquêtes.

1. Qu'est-ce qu'une « ressource » ?

Dans un premier temps, la notion de ressource est liée au temps de travail que les personnes de l'Université de Franche-Comté doivent effectuer sur le projet.

Lorsque je discute avec Réjane, je comprends qu'elle appelle « ressources » les personnes qui figurent dans le projet dans le tableau 20, comme étant identifiés comme personnels permanents. Elle pense la ressource comme une capacité d'opérationnalité : comme ces personnes sont inscrites alors elles peuvent être « enrôler » à tout moment pour réaliser les outils du projet.

Leur inscription dans le projet résulte de la phase de « problématisation », réalisée par Sabine, créatrice du projet, que j'ai détaillé dans le chapitre 1 de cette thèse. Cette étape de montage de projet a permis de « problématiser » c'est-à-dire qu'un ensemble de personnes se mettent d'accord sur des actions pour agir sur le problème de l'égalité de genre à travers la création d'un projet Interreg avec la Suisse. À l'issue de ce travail, Sabine dépose le projet Interreg pour examen par le secrétariat du programme Interreg, elle fait preuve de « grandeur » parce qu'elle a associé des personnes aux compétences et aux savoirs différents.

Cette phase de travail et de mise en commun peut également être analysée à partir de la notion de traduction³³⁰ décrite dans l'ouvrage *Agir dans un monde incertain* (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001), comme relevant de la *traduction 1*.

³³⁰ Processus de traduction est décrit en trois phases dans *Agir dans un monde incertain*, (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001) :

- Traduction 1 « Du microcosme au macrocosme » : « le monde est traduit dans le laboratoire, ramené à une taille qui permet les manipulations » p. 87
- Traduction 2 : « Le collectif de recherche au travail » : c'est le « Laboratoire », la recherche confinée, « les chercheurs se mettent en position d'articuler des propositions sur le monde, de faire surgir des entités à la fois réelles et imprévisibles », p. 93
- Traduction 3 : « Retour vers le grand monde » désigne le retour du « Laboratoire » au monde réel, « cela suppose qu'il existe un rapport entre les objets étudiés dans le laboratoire et ce qu'attendent ceux qui ont été intéressés à son activité » p. 106

« C'est au cours de traduction 1, dans la réduction et le transport, que se joue la possibilité du retour. Mais c'est dans traduction 3 que se dévoilent les alliances scellées par traduction 1 et que sont éprouvées leur solidité et leur viabilité » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 109).

L'analyse de cette partie montre qu'il y a un quiproquo. Sabine va confondre le moment de « problématisation » où elle a réussi à faire « grandeur » avec les étapes d'« intéressement », d'« enrôlement » et de « mobilisation » (Callon, 1986). Dans ces conditions, lorsque Réjane est recrutée sur le poste pour la gestion administrative du projet et la coordination des acteurs, elle ne pense pas avoir à faire ce travail d'« intéressement » et d'« enrôlement ». Par conséquent, au moment où elle a besoin d'enrôler les personnels dits « permanents » - comme on l'a vu dans les réunions sur les livrables (Acte 7) et dans la collaboration avec les Suisses (Acte 8) - elle ne peut pas le faire. En effet, il manque l'« intéressement ».

Dans cette perspective, le tableau 20 - faisant apparaître les personnels permanents - n'est pas le résultat d'un processus d'« intéressement » et d'« enrôlement ». Ainsi, les personnels permanents ne sont pas des « ressources » pour la chargée de projet et une partie d'entre eux « dépeuplent » le projet.

En terme latourien, un acteur qui ne fait rien, c'est un acteur qui ne se met pas en relation avec d'autres actants. De ce point de vue, une ressource en soi, ce n'est rien. Le tableau 20 montre un recensement de personnes. Cependant, l'énumération ne sert pas au moment où il faut réaliser le projet. Ce sont les liens avec d'autres actants auxquels il faut prêter attention. Il est probable que ce soit ces liens explicites entre les différents actants composant le projet qui ont manqué à la construction de ce projet. Il y a donc eu une erreur de pilotage du projet dans la mesure où la créatrice du projet, Sabine, n'a pas su mettre en œuvre les capacités de liens des personnes ayant dit être d'accord pour participer au projet, au moment de la « problématisation ». En effet, elle inscrit une personne c'est pour capter les possibilités de liens avec d'autres actants, c'est-à-dire sa capacité de produire des interactions. Ainsi, une ressource, c'est une possibilité d'« attachement » (Latour, 2000) à d'autres.

Ce malentendu met en difficulté Réjane dans la mise en œuvre des outils du projet. Lorsque la chargée de projet, Réjane, dit avoir des « *ressources qui ne servent à rien* », elle n'est pas dans une posture de *Traduction*. Néanmoins, elle rebondit face à cette difficulté et décide d'« intéresser » et d'« enrôler » de nouvelles personnes. Elle « ruse » (Détienne et Vernant, 1974) pour transformer cette absence de ressource, ce non-intéressement et ce non-enrôlement. Pour se faire, elle s'appuie sur le fait que les gens sont inscrits dans le projet qu'ils le veulent ou non. Elle va aller à leur rencontre pour leur rappeler qu'ils sont accrochés par ce tableau au projet Interreg. Cette initiative va lui permettre de développer plusieurs tactiques (Certeau, 2010) pour valoriser des heures de travail sur le projet.

Pour cela, elle va favoriser des « attachements » entre actants de l'Université de Franche-Comté, trois types de scénarios sont observés :

- 1) Elle propose aux personnels permanents d'ajouter les personnels avec lesquels ils collaborent sur les livrables pour valoriser davantage d'heures de travail sur le projet (exemple de la directrice de la communication, du directeur du Sun-IP, de la directrice du SAC, qui ont ajouté une partie de leurs équipes) ;
- 2) Elle propose aux personnels permanents de revoir l'investissement de temps de travail à la hauteur de ce qu'ils peuvent faire et par rapport à ce qu'ils veulent faire. (Exemple de Christian mon directeur de thèse qui replace son temps de travail à la hauteur du suivi de la thèse qu'il réalise) ;
- 3) Elle trouve d'autres personnes que les personnels permanents pour réaliser les livrables. (Exemple de la Professeure agrégée de communication et de culture générale).

En faisant appel à d'autres personnels que ceux pressentis dans la première « problématisation », la chargée de projet engage un travail d'attachement des personnels permanents grâce aux personnels ajoutés. Les seconds attachent les premiers au projet Interreg et leur font réaliser le projet. En somme, elle met les ressources en lien avec d'autres actants pour qu'ils aient une capacité d'agir sur le projet. À travers la réussite du dispositif d'« intéressement » des personnels ajoutés, Réjane réussit l'« enrôlement » des personnels permanents.

Et finalement, c'est ce qu'elle fait, elle vient « attacher » des personnes à d'autres pour créer du temps de travail et remplir les feuilles de temps. En effet, à travers la rencontre des personnels permanents et des négociations entamées avec eux sur le temps de travail, Réjane va réaliser un travail de « re-peuplement » du projet avec de nouveaux « actants » suivant les trois scénarios d'attachement présentés précédemment. Ces dernières sont nommées les personnels « ajoutés » dans le Tableau 21. Ainsi, elles remplissent les « feuilles de temps » qui sont ensuite converties en « nombre d'heures », en « pourcentage de masse salariale valorisable » et en « indicateur de temps de travail ».

Ce que le terrain d'enquête montre, c'est que d'une part, les « ressources » ne se sont pas là une fois pour toutes. Ainsi, il ne faut pas prêter attention aux personnes et aux moyens comme des « ressources » en attente d'être utilisées. Il faut plutôt considérer leur potentiel d'attachement à d'autres.

Et d'autre part, pour « faire faire » un projet quel qu'il soit, il faut pouvoir « enrôler » non pas des personnes et leurs fonctions comme cela est fait dans le tableau 20, mais leur capacité à faire du lien avec d'autres actants. Ainsi, en termes de traduction, ces personnels « ajoutés » paraissent plus faciles à « intéresser » et à « enrôler », mais elles semblent plus difficiles à « mobiliser ».

2. Construire de la « médiation » pour traduire

En 2019, malgré l'« intéressement » et l'« enrôlement » des personnes ajoutés, Réjane dit ne pas avoir de « ressources » lorsqu'elle est sollicitée pour « mobiliser » les acteurs de l'Université de Franche-Comté sur la construction de trois outils :

- **Cas 1** : « Élargis tes horizons »
- **Cas 2** : « Women's contact day »
- **Cas 3** : « La Plateforme Égalité : Au travail ! »

Pour ces trois cas, elle n'arrive pas à impliquer les personnels de son université sur les actions développées par l'Université de Genève. Ce point devient critique au moment où les financeurs convoquent une réunion pour aborder spécifiquement les mobilités transfrontalières et la Nouvelle politique régionale.

Concernant les cas 1 « Élargis tes horizons » et 2 « Woman's contact day », il s'agit de revenir sur le contexte ayant fait émerger ces deux livrables.

Après quelques mois de travail, les partenaires « suisses » font de la réunion du comité de pilotage du 15 janvier 2019 un « dispositif d'intéressement ». Leur objectif est d'« intéresser » et d'« enrôler » les partenaires français aux actions qu'ils ont déployées en Suisse afin de créer des « mobilités transfrontalières ».

Or, la chargée de projet Réjane n'arrive pas à « mobiliser » les personnels pour travailler avec les partenaires suisses. Elle explique qu'elle n'a pas de « ressources » et cela conduit au non-intéressement et au non-enrôlement.

Le 6 mai 2019, les porteuses de projet tentent de montrer aux financeurs du programme que ce n'est pas la quantité de mobilités transfrontalières qu'il faut évaluer, mais bien la manière dont les équipes françaises et suisses ont travaillé et échangé. Pour cela, elles s'appuient sur 11 actions phares mettant en avant mes échanges de bonnes pratiques entre la France et la Suisse grâce aux diverses réunions de travail, aux transpositions d'action, aux opportunités de transferts à venir, à la construction de formations communes entre les deux universités.

Ici, même si les porteuses de projet modifient le projet afin de l'adapter aux opportunités d'enrôlement qui se présente, Réjane n'est pas en mesure de « mobiliser » ces nouveaux personnels pour construire les outils du projet afin de créer des mobilités transfrontalières.

Ainsi, les porteuses de projet suisses et françaises font preuve de « tactique » au moment de cette réunion avec les financeurs parce qu'elles proposent de se focaliser davantage sur les « transferts » d'actions à venir que sur le nombre de « mobilités transfrontalières » effectives. Et elles obtiennent une baisse de l'indicateur de mobilités à la hauteur de ce qu'elles ont réalisé.

Concernant le cas 3 la plateforme « Égalité : Au travail ! » la notion de « mobilisation » est présente, mais ne concerne pas les personnels de l'Université.

En effet, l'ARACT a, de son côté, déjà créé une plateforme intitulée « Ideme ». Pour se faire, les membres de cette association produisent un premier « intéressement » auprès des acteurs du monde de l'entreprise. Grâce à leur expérience de plateforme, ils réussissent l'« enrôlement » en constituant un portefeuille de liens avec des entreprises franc-

comtoises. Ce qui est « mobilisé³³¹ » au sens de Michel Callon (Callon, 1986), c'est la manière dont un « actant » apporte un autre « actant ». Dans l'exemple de la plateforme « Égalité : Au travail ! », l'ARACT « mobilise » les entreprises qu'elle a précédemment « intéressées » et « enrôlées » dans l'expérience de leur plateforme « Ideme ». Par conséquent, « mobiliser » c'est que l'on peut rendre « mobile ». L'ARACT rend « mobile » ces « entités » entreprises, ils sont capables de les « mobiliser » pour la collaboration avec les acteurs du projet Interreg. Ici, si la plateforme peut se construire et se réaliser, ce n'est pas grâce à la « mobilisation » des acteurs de l'Université de Franche-Comté. En effet, ils reprennent les bonnes pratiques managériales des entreprises « intéressées », « enrôlées » et « mobilisées » par l'ARACT.

Cherchant à comprendre comment le projet Interreg peut permettre aux acteurs de l'Université de Franche-Comté de traduire le problème public de l'égalité de genre en politique publique, je « suis³³² » les acteurs travaillant sur le projet pour voir les traces laissées par un processus de traduction. Les traductions sont les déplacements qui permettent de constituer, étape par étape, un « collectif d'entités hétérogènes, humaines et non-humaines » (de Vries, p.121).

D'après Bruno Latour, les réseaux de traduction sont constitués par la coexistence de médiateurs (Latour, 2006, p. 157). Ces médiateurs participent à la chaîne d'actions : « c'est-à-dire comme étant reliés entre eux grâce aux traductions qu'ils opèrent à partir d'eux et au travers des traductions que d'autres actants opèrent à partir d'eux » (de Vries, p. 117).

Ainsi, les « médiateurs » ont une place importante dans l'opération de traduction. Ils sont définis comme suit : « Les médiateurs transforment, traduisent, distordent, et modifient le sens ou les éléments qu'ils sont censés transporter » (Latour, 2006, p. 58). En opposition à cette notion de « médiateur », Bruno Latour parle d' « intermédiaire qu'il définit comme « ce qui véhicule du sens ou de la force sans transformation » (Latour, 2006, p. 58). Leur différence réside dans leur capacité d'agir qui n'a pas la même portée. La première notion permet à la Traduction de

³³¹ La « mobilisation » est la dernière étape du processus de traduction.

³³² Au sens de « suivre » de Bruno Latour : « [de les suivre] au moment où ils se frayent un chemin à travers les choses qu'ils ont dû ajouter aux compétences sociales de base afin de rendre plus durables des interactions constamment fluctuantes » (Latour, 2006, p. 99).

s'opérer, le second limite l'action pour n'être qu'un objet de transfert d'information.

Dans les trois cas, il n'y a pas de « médiateurs » chez les acteurs de l'Université de Franche-Comté. Les tactiques entreprises par les porteuses de projet montrent qu'elles ne cherchent pas à construire des « médiateurs », mais plutôt des « intermédiaires ».

Dans les cas de « Élargis tes horizons » et de « Women's contact day », Réjane et Isabelle s'appuient sur la notion de « transfert » pour expliquer la manière dont les acteurs de l'UFC pourront mettre en place le même type d'action qu'en Suisse. Or, à travers cela, il y a une absence de traduction. Les acteurs ne sont que des « intermédiaires ».

Dans le cas de la plateforme, ils ne font pas de travail de « médiation » dans le sens où ils ne font que recruter l'ARACT pour leur trouver des entreprises. Ils ne transforment rien. Les deux outils passent par les acteurs, mais ils n'en font rien. Ils consignent dans le rapport final ce qu'ils entrevoient de faire à l'avenir.

Dans les trois cas, ce sont les financeurs et les injonctions administratives et financières qui impliquent les porteuses de projet à faire du temps de travail, à faire des mobilités transfrontalières, à agir pour les entreprises.

Le travail des acteurs en réponse à ces injonctions montre qu'ils ne sont pas dans le fait de créer davantage d'entités, mais dans leur réduction, puisqu'ils font appel à des « intermédiaires » tels que l'ARACT et la notion de « transfert ». Ils se soustraient à ces intermédiaires de manière à répondre favorablement aux demandes du programme Interreg.

Prenant appui sur le concept d'acteur-réseau développé par Bruno Latour, créer des mobilités transfrontalières, transférer des actions, transposer des outils, échanger des bonnes pratiques, collaborer, ce sont des actions qui permettent de valider le projet Interreg d'un point de vue administratif et financier. Les modifications apportées dans les différentes données récoltées (extrait de réunions, rapports d'avancement, avenants) que ce soit sur les livrables et les indicateurs de réalisation ne peuvent comparer aux « traces » d'un travail de traduction, transformant une question sociale de l'égalité de genre en une politique publique au sein de l'Université de Franche-Comté. En

l'absence de « médiateurs » dans le projet Interreg, il n'y a pas de traduction.

« *Plus il a d'attachements, plus il existe ; plus il y a de médiateurs, mieux c'est* » (Latour, 2006, p. 316). Les liens créés entre les différents acteurs du projet ne permettent pas le processus de traduction. En effet, les attachements créés ne sont que des « intermédiaires » dans ce projet Interreg, ne permettant pas la « médiation » nécessaire à la traduction, c'est-à-dire à la circulation d'une diversité d'expériences sur l'égalité de genre, rencontrées par les personnels de l'Université, afin d'en trouver des solutions.

*

Pour conclure l'Acte 8 de cette thèse, en juin 2020, les porteuses de projet et les financeurs occultent les épreuves et les difficultés qui ont jalonné la réalisation du projet Interreg. En tant que projet financé par le programme Interreg, il répond : 1) à l'injonction administrative et financière de remplir les feuilles de temps, 2) à l'indicateur de mobilités transfrontalières, 3) aux objectifs de retombées économiques liées à la NPR grâce au développement de la plateforme « Égalité : Au travail ! ».

Au moyen de la Grande enquête, les porteuses de projet expérimentent la mise en place d'une politique publique à travers la construction des outils du projet. Dont il est nécessaire de rappeler ici qu'une politique publique « *n'est souvent qu'une hypothèse de travail. Il ne s'agit pas d'un programme strict et rationnel, mais d'une expérimentation à observer lors de la mise en œuvre. Les politiques publiques sont des puzzles à résoudre compte tenu de l'incertitude des fins et de celle inhérente à l'importance des jeux d'acteurs dans la mise en œuvre* » (Lascoumes et Le Galès, p. 12). À cet égard, le projet Interreg fait avancer les acteurs dans la compréhension du problème par tâtonnement, nécessitant des ajustements pour réaliser des outils, tels que la plateforme « Égalité : Au travail ! ». Cependant, cela n'engendre pas de « collectif » à partir d'éléments hétérogènes, c'est-à-dire permettant de fédérer des acteurs issus de diverses institutions ayant des intérêts divergents dans un espace tel qu'un « Laboratoire de l'égalité ». En effet, les acteurs perdent l'« ingéniosité hétérogène », c'est-à-dire la multiplicité des

savoirs et des expériences sur l'égalité de genre nécessaire au projet Interreg pour être un « bon échangeur de butts » (Latour, 1992).

En outre, la Grande enquête ne fait pas émerger le « réseau³³³ » permettant la circulation d'une multiplicité de savoirs et d'expériences entre les différents acteurs ayant collaboré sur le projet - l'Université de Franche-Comté, l'Université de Genève, des partenaires extérieurs comme l'ARACT - résoudre les situations « problématiques liées aux inégalités de genre.

³³³ Il semble pertinent de préciser ce qui est entendu par « réseau » : « *Il faut se garder de confondre sous le même mot de réseau ce qui circule une fois que tout est en place avec la mise en place de l'ensemble hétérogène des éléments nécessaires à la circulation* » (Latour, 2012, p. 44).

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre 3 raconte la phase de finalisation du « Laboratoire de l'égalité ». Pour appréhender cette dernière étape, je m'appuie sur les documents produits par Réjane, la chargée administrative tels que le tableau des personnels permanents, les rapports d'avancement, le rapport final, des avenants au projet, des réponses aux indicateurs de réalisation. Ce corpus permet de saisir les différents changements opérés sur le dispositif Interreg en comparant les rapports et en faisant part des discussions entre les acteurs.

Dans l'Acte 7 de ce chapitre 3, des blocages sont identifiés, empêchant la réalisation d'outils. Les trois exemples de construction de livrable permettent d'entrevoir le travail de la chargée de projet comme une « re-problématisation », empruntant le terme à Michel Callon de « problématisation » (Callon, 1986). Ce processus de « re » engendre la modification des objectifs de départ, tels que créer des formations pérennes sur l'égalité de genre, créer une communauté de savoir sur l'égalité de genre entre France et Suisse, permettant la réalisation des outils en fonction des opportunités d' « enrôlement » (Callon, 1986). Ce mouvement de « re-problématisation » est significatif du fait que le « Laboratoire de l'égalité » couvre à la fois la période de construction du problème et celle de constitution d'une politique publique. En outre, lorsque les porteuses de projet réalisent les divers outils, elles modifient la question initiale qui avait « intéressé » les acteurs de l'Université de Franche-Comté dans la phase de montage.

Dans le prolongement, l'Acte 8 rapporte les derniers mois de travail. L'avancée du projet est remise en question par les financeurs. Un « manque de ressources » va contraindre l'équipe franco-suisse à revoir les indicateurs de réalisation et à trouver des ruses pour surmonter cet obstacle dans trois situations :

- La première lorsque la chargée de projet française part du constat que les personnes de l'Université de Franche-Comté, pressenties au départ pour réaliser le dispositif Interreg, ne s'investissent pas dans celui-ci. À travers le recrutement de nouvelles personnes, elle répond à l'indicateur de temps de travail.
- La deuxième lorsque les partenaires de Genève souhaitent impliquer des personnes de l'Université de Franche-Comté pour aller en Suisse afin de mettre en place des actions de sensibilisation ou des ateliers d'informations. N'arrivant pas à les solliciter, elles

vont parler de « Transfert d'action » pour contrer l'effectif en baisse des mobilités transfrontalières.

- La troisième lorsque les porteuses de projet françaises et suisses sont confrontées à la difficulté à recruter des personnes pour trouver des entreprises françaises prêtes à les rejoindre pour répondre à la Nouvelle politique régionale. Elles font appel à une association pour effectuer ce travail de prospection auprès des entreprises.

Les ruses dont font preuve les porteuses de projet permettent de créer les conditions nécessaires, auprès des financeurs, pour qu'ils acceptent les changements apportés au dispositif Interreg initial.

Le chapitre 3 montre comment le projet s'est transformé, au fur et à mesure de l'avancement des acteurs dans sa réalisation, sur divers niveaux : la question de départ, des personnes investies et des livrables. Pour autant, à l'issue de la phase de finalisation, le projet est une réussite au regard des critères d'élaboration des financeurs et du secrétariat du programme Interreg. Or, malgré l'« intéressement » et l'« enrôlement » de nouvelles personnes, le projet Interreg n'est pas un « bon échangeur de buts » (Latour, 1992). Il ne permet pas à une multiplicité de personnes aux savoirs et intérêts différents d'échanger pour construire le « Laboratoire de l'égalité ».

Conclusion générale

Avant de clôturer ce manuscrit en présentant les éléments généraux qu'il faut retenir de cette thèse, il paraît nécessaire d'aborder ses limites.

Tout d'abord, il convient d'explicitier les choix qui ont été faits pour reconstruire l'histoire du « projet interrégional Laboratoire de l'égalité » dans cette thèse afin de rendre compte des biais qui peuvent être présents.

Ce travail doctoral s'inscrit dans la perspective d'une « sociologie narrative » (Laé, Madec et Murard, 2016). La sociologie narrative « *use de deux fils, la chaîne et la trame* (Madec, 2016, p. 28). La première occurrence désigne les théories et les concepts. Ils permettent de comprendre une situation vécue par les acteurs. Tandis que la seconde est empreinte de récits et de témoignages. Le sociologue narrateur arbitre entre ces deux *fils* et fait apparaître plus ou moins la *chaîne explicative*. Cette thèse prend le parti de créer une séparation entre d'un côté la *trame* composée d'un récit mêlant les différentes données collectées sur le terrain (documents officiels, extraits de réunions, documents de construction du projet, extraits de mails...) et de l'autre une analyse socio-anthropologique – la *chaîne* – qui, elle, expose un récit théorique des événements racontés. Chaque Acte fait intervenir ces deux récits, l'un à la suite, ils permettent de rendre compte de la trajectoire de recherche de manière originale, j'ai conscience que cela induit nécessairement des redondances dans l'expérience de cette lecture à deux niveaux.

L'exercice du récit impose au sociologue de « *[choisir] dans la variété des ingrédients de la vie quotidienne ordinaire ce qui se donne à voir à ceux qui y prêtent attention. Puis il décide arbitrairement d'un angle. Il/elle adopte un point de vue pour organiser sa mise en scène* » (Madec, 2016, p. 29). Dans cette perspective, le récit est décomposé en huit Actes. Chacun d'entre eux débute par l'exposé d'une situation de travail sous la forme d'une mise en intrigue. Je narre un événement imprévu par les acteurs qui vient bouleverser la situation initiale de travail. Enfin, je termine chaque Acte par la résolution ou la stabilisation de la situation en intégrant de nouveaux éléments de compréhension sur le problème d'égalité de genre et la manière d'agir dessus, comme un dénouement. Au moyen de cette mise en intrigue, je déroule le fil des réunions, des rencontres entre acteurs et des échanges formels ou informels. Ainsi, le vécu des acteurs en train de faire le projet côtoie, dans la narration, les documents officiels

qu'ils mobilisent et des documents qu'ils produisent. Par conséquent, la construction du récit sur le projet Interreg impose de faire des choix sur les éléments que j'ai conservés de mon terrain d'enquête afin d'amener le lecteur à la compréhension d'un tout cohérent.

La structuration des chapitres de cette thèse suit de manière chronologique le projet. Ce choix montre la progression du travail de réflexion et de réalisation des outils par les acteurs engagés de l'Université de Franche-Comté du début jusqu'à sa fin. Ainsi, ce sont trois chapitres qui émanent de l'analyse du terrain. Ils permettent d'appréhender le travail des acteurs dans l'élaboration du dispositif Interreg à partir de trois phases : le montage, la réalisation et la finalisation. Il est important de souligner : ce découpage en trois temps ne relève pas d'une réalité vécue et identifiée par les acteurs de l'Université. Il est un moyen de décomposer l'action afin de rendre le récit intelligible.

Enfin, comme toute recherche, il est parfois difficile de mettre fin à l'enquête puisqu'une action n'est jamais vraiment « close » (Ricoeur, 1983). La question se pose au chercheur en sociologie de savoir à quel moment il doit arrêter de « suivre » les acteurs dans la résolution d'une situation problématique. Ici, le récit s'appuie sur la temporalité du projet afin de délimiter un début grâce au processus de « mise en intrigue » et une fin par la « clôture du récit » (Ricoeur, 1983). Cette thèse commence par la convergence des intérêts hétérogènes de plusieurs acteurs aux compétences différentes (ministère, le président de l'université et Sabine, les enseignants-chercheurs, les directions de personnel) autour d'un projet flou de « Laboratoire de l'égalité » et se termine par le rendu du rapport final aux financeurs.

Cette recherche doctorale rend compte d'une posture sur le terrain de chercheuse-actrice à deux niveaux d'enquête : ce que j'ai nommé la Grande enquête et l'Enquête dans l'enquête. Si les places occupées en tant que chercheuse/ingénieur d'études et chercheuse/chargée de projet aux côtés des acteurs me permettent d'observer en temps réel la construction d'un projet et les difficultés rencontrées face à une situation problématique l'existence d'une limite doit être mentionnée.

Concernant la période de 2013 à 2015, avant mon arrivée sur le terrain, je récolte des informations et des documents de la part de Sabine, la créatrice du projet pour comprendre les prémices du dispositif Interreg. En septembre 2015, je débute mon enquête sur le terrain. Les porteuses de projet sont encore en phase de montage. Je suis conviée à toutes les réunions et je suis destinataire des mails. À partir de septembre 2016, l'accès aux données sur l'ensemble des

volets d'actions est plus difficile, Réjane, la chargée administrative et coordinatrice des acteurs, m'invite à participer aux réunions et aux événements qui sont seulement relatifs aux outils du Volet 3 intitulé « Pour la sensibilisation aux stéréotypes et à l'égalité professionnelle ». En effet, elle m'associe au développement des outils de formation puisque je suis en charge de la mise en place d'un des outils concernant la réflexion sur la formation à l'égalité de genre auprès des enseignants stagiaires de l'ESPE.

Il s'agit alors d'un biais qu'il faut intégrer dans la manière dont je rends compte du travail des acteurs. Les quelques réunions auxquelles j'ai participé sur l'avancement global, ainsi que les échanges informels au téléphone avec la chargée de projet, me donnent une visibilité des contraintes des acteurs qu'au niveau de la réalisation des outils de formation, comme : le dispositif de formation de formateurs, la formation pour les enseignants stagiaires, la construction d'un MOOC. L'absence de mobilisation des enseignants-chercheurs et des personnels de direction a été perçue à plusieurs reprises comme un point de blocage pour l'aboutissement des livrables du projet. Dès lors, la vision des obstacles tels que narrés dans cette thèse et de la façon de les surmonter ne peut être généralisée à tous les volets. Ainsi, la méthode employée – la recherche-action-formation - influence le type de données auxquelles j'accède et les résultats de la recherche que je produis.

Rappelant l'objectif de la thèse qui est d'appréhender *comment à travers un programme de financement tel que l'Interreg, l'Université de Franche-Comté « traduit » (Latour, 1992) le problème public de l'égalité de genre en dispositif d'action publique ayant pour but d'enseigner l'égalité de genre*, il s'agit à présent de formuler une réponse à cette problématique et ses hypothèses.

À partir de 2013, Sabine s'engage dans une enquête (Dewey, 1967) face aux situations problématiques qu'elle recueille au contact de personnes de l'Université, des actrices de l'égalité du territoire franc-comtois et en convoquant des injonctions ministérielles et universitaires. Cette enquête amène Sabine à développer une réflexion sur cinq axes de travail sur l'égalité de genre. Elle fédère des acteurs hétérogènes dont les intérêts et les compétences sont différents, mais qui se retrouvent autour de ce projet flou et large : le « Laboratoire de l'égalité ».

Au moment de trouver des financements, des doutes sont émis par Charles du SAIC sur la possibilité d'obtenir des fonds FEDER avec un dispositif sur l'égalité de genre. Avec l'aval de

la région Franche-Comté, elle se lance dans la constitution du dossier de dépôt du projet. Les financeurs du programme Interreg demandent un certain nombre de détails sur le futur projet afin d'arbitrer sur l'octroi d'un financement. Ainsi, Sabine fait en sorte de répondre à toutes les attentes formelles du programme Interreg en déterminant des personnels permanents, un nombre d'heures à faire, un comité de pilotage, un partenaire suisse, des outils à tester, des livrables, une chargée de projet, un indicateur de réalisation et un budget. Dès lors, elle constitue un réseau d'actants humains et non-humains pour convaincre les financeurs.

En mars 2016, un second travail de montage de projet ajoute un public supplémentaire à former et à sensibiliser à l'égalité de genre : les entreprises. Cela modifie les axes de travail pour n'en avoir plus que trois. Une notion va être renforcée, celle de construction d'une expertise franco-suisse sur l'égalité de genre. Les personnes pressenties pour travailler sur le projet au moment du montage doivent s'accorder sur les outils à mettre en œuvre pour composer un collectif d'experts sur l'égalité de genre.

En juillet 2016, à l'issue de cette phase de montage, cette Grande enquête prend la forme d'un projet Interreg intitulé « Laboratoire de l'égalité ». Il est conçu pour aider les acteurs à expérimenter et à tester des manières innovantes de former et de sensibiliser à l'égalité de genre. Cette démarche va rencontrer des obstacles dans l'« enrôlement » (Callon, 1986) des personnels de direction et des enseignants-chercheurs pressentis au départ du projet. Ingénieure d'études, je « suis » (Latour, 2006) alors les acteurs de l'Université de Franche-Comté dans la phase de réalisation du « Laboratoire de l'égalité ».

En septembre 2016, la première session de travail réunit le comité de pilotage et les personnels permanents identifiés par Sabine comme ceux à recruter pour travailler sur le « Laboratoire de l'égalité ». Le groupe projet est là pour présenter l'ensemble des outils et définir une équipe pour réaliser chacun d'entre eux. Des résistances se font sentir dans les rangs et les personnes demandent un temps de réflexion avant de s'engager dans leur réalisation. À la fin de la réunion, les porteuses de projet ne réussissent pas à « intéresser » (Callon, 1986) la totalité des personnes présentes.

En novembre 2016, une réunion se déroule afin de recruter des enseignants-chercheurs de l'ESPE pour participer à la construction des outils de formation du Volet 3 du projet et prendre part à la constitution d'une expertise sur l'apprentissage de l'égalité de genre. Or, si Agathe, qui représente l'ESPE à cette réunion, accepte de faire partie du comité de pilotage, un point de

« dispute » vient entraver sa contribution. En effet, en février 2017, une réunion a lieu en présence de Sabine, la créatrice du projet et de Réjane, la chargée administrative. Elles sont en désaccord sur le rôle qui doit être donné aux enseignants-chercheurs de l'ESPE. Finalement, Agathe et ses collègues ne sont pas inclus dans le travail sur le Volet 3.

De novembre 2016 à septembre 2018, je travaille à la mise en place d'un outil afin de réfléchir sur la formation des enseignants stagiaires. Prenant la forme, d'une enquête dans la Grande enquête, il s'agit de faire se rencontrer des personnes aux profils différents – enseignants stagiaires, enseignants du secondaire, enseignants-chercheurs, conseillers principaux d'éducation, inspecteurs d'académie, experts et profanes de l'égalité de genre – mais étant toutes « troublées » [*à propos du genre*] dans une situation dans le cadre de l'apprentissage. Au moyen d'entretiens collectifs, je mets les personnes en posture d'enquête sur ces situations qu'elles qualifient de « problématiques ». Ainsi, cette enquête propose d'appréhender le problème de l'égalité de genre à travers l'émergence de dix situations d'inégalités de genre. Sous forme de récit, elles sont lues à l'ensemble du groupe d'enquêteurs. L'écoute collective des participants transforme ces récits. Elle en fait de nouvelles expériences à intégrer dans leur schème de compréhension du problème de l'égalité de genre. Afin d'intégrer ces récits dans une seconde phase de travail collective, je reprends des éléments significatifs pour créer des scènes d'exposition. Ce nouveau matériel permet aux participants de faire émerger collectivement des solutions aux situations qualifiées de « problématiques ».

Le premier apport de cette thèse se situe au niveau du caractère opérationnel de la recherche pour les acteurs. À travers ce travail de recherche-action-formation, je construis des préconisations vis-à-vis de la formation à l'égalité de genre.

L'Enquête dans l'enquête propose de prendre de biais la réflexion sur l'égalité de genre grâce à la construction d'un « objet » commun d'expériences sur les situations problématiques d'inégalité de genre. Le travail collectif sur les dix situations fait émerger la formulation des propositions d'actions institutionnelles ou plus informelles qui n'avaient pas été envisagées par la créatrice du projet, elles viennent à la fois donner des informations sur le « trouble », mais également le complexifier. Elles peuvent être la base d'une manière inédite de modification de la formation à l'égalité de genre à l'Université de Franche-Comté. Dans cette perspective, la thèse peut être envisagée comme une sorte de modèle méthodologique permettant de résoudre

des « troubles » grâce à la construction d'un outil pour penser l'agir sur des situations « problématiques ».

L'Enquête dans l'enquête permet la compréhension du problème à partir de situations concrètes de terrain bousculant le cours de la réalisation du projet au niveau de la Grande enquête.

Une première comparaison entre les deux niveaux d'enquêtes fait apparaître une même difficulté, celle de l'« intéressement » et de l'« enrôlement » des personnels de l'enseignement dans le secondaire et dans le supérieur dans un dispositif sur l'égalité de genre. Lors du recrutement des participants à l'Enquête dans l'enquête, les enseignants pressentis - à savoir les formateurs et les formatrices du cours à l'égalité de genre dispensé à l'ESPE - par la créatrice du projet, ne se sont pas inscrits malgré de nombreuses sollicitations.

Une seconde comparaison se situe au niveau de la formulation collective des solutions à partir des scènes d'exposition³³⁴. Les participants convoquent des entités institutionnelles pour aider à résoudre les difficultés pointées dans le récit. Les échanges font émerger des entités qui n'avaient pas été présentes dans les discussions que j'ai pu suivre lors des réunions de travail de l'équipe opérationnelle du projet au niveau de la Grande enquête. Alors que Sabine veut créer un groupe d'experts pour savoir comment enseigner l'égalité, les participants de l'Enquête dans l'enquête perçoivent plutôt la nécessité d'agir au niveau des élèves dans les classes. Ils souhaitent leur donner davantage la possibilité de s'exprimer sur ce qu'ils voient sur les pratiques égalitaires ou non chez leurs enseignants.

Cette analyse du travail des acteurs du projet Interreg à travers ces deux niveaux d'enquête (La Grande Enquête et l'Enquête dans l'enquête) montre la difficulté de transformer une multiplicité de « situations problématiques » sur l'égalité de genre vécues et rapportées au sein de l'Université de Franche-Comté - qui relèvent du problème - en une « situation unifiée » prenant la forme d'un dispositif d'action publique pour enseigner l'égalité de genre. Un accord entre les participants permet d'aboutir à des solutions permettant de résoudre les situations problématiques révélées dans l'Enquête dans l'enquête.

³³⁴ Les scènes d'exposition sont construites à partir des récits lus de manière collective dans la phase de tables rondes que je construis les scènes d'expositions. Elles sont discutées collectivement par l'ensemble des participants à l'Enquête dans l'enquête, dans la phase de la restitution.

L'Enquête dans l'enquête reprend des éléments constitutifs de la Grande enquête : des personnes hétérogènes aux compétences diverses issues du milieu de l'enseignement – et la problématique de l'apprentissage de l'égalité de genre. Elle permet d'expérimenter à petite échelle le difficile « enrôlement » des enseignants et des enseignants-chercheurs dans un dispositif portant sur l'égalité de genre. En outre, cette expérimentation permet aux acteurs de la Grande enquête de réajuster leur action au cours de la réalisation du projet en fonction de ce qui se déroule au niveau de l'Enquête dans l'enquête.

*

Les différentes tentatives d' « intéressement » des enseignants – aux deux niveaux d'enquête - viennent bousculer la composition du collectif d'experts sur l'égalité de genre imaginée par Sabine. Au fur et à mesure, les personnes pressenties, au départ du projet, pour s'inscrire dans la réalisation des actions du « Laboratoire de l'égalité », se sont désengagées. Pour faire face à cet obstacle, un certain nombre d'éléments composant le projet sont transformés. J'ai observé des ajustements à travers trois tactiques.

En 2018, la chargée de projet met en place une **première « tactique »**. Elle utilise les rapports d'avancements produits chaque année pour signifier aux financeurs les éventuelles modifications tels que l'abandon ou l'ajout d'un livrable, le changement de contenu ou de descriptif d'un livrable. À différents niveaux, elle adapte le dispositif Interreg aux opportunités d' « enrôlements » (Callon, 1986) d'acteurs prêts et disposés à s'investir qu'elle perçoit.

Le 11 janvier 2019, un comité de pilotage se réunit en urgence. Les financeurs bloquent le budget et convoquent une réunion en mai 2019 avec les membres de l'équipe franco-suisse. Alors que le projet est bientôt terminé, cette annonce vient compromettre son aboutissement. Les financeurs pointent deux problèmes à la lecture des rapports d'avancement : le nombre d'heures de travail effectuées et l'indicateur de mobilités transfrontalières. En réponse, la chargée de projet crée des « ressources » en modifiant le tableau des personnels permanents afin de valoriser des heures de travail. J'ai pu observer cette **deuxième « tactique »** en comparant, à divers moments, les tableaux des personnels ayant effectué du temps de travail sur la réalisation des outils, ils ne sont pas les mêmes tout au long des trois phases du projet. Des personnes ajoutées viennent en renfort ou parfois remplacer les personnels permanents inscrits dans le budget initial. Ces nouveaux personnels - aux profils hétérogènes comme des ingénieurs d'études, des ingénieurs de recherche et de formation, des webdesigners, des communicants, des personnels de la formation continue, des personnels de la médecine

préventive, des personnels de la scolarité – bouleversent la composition du « Laboratoire de l'égalité » telle qu'elle était définie au départ.

Enfin, **une troisième « tactique »** est l'utilisation des avenants au projet pour baisser le nombre de mobilités transfrontalières à atteindre. L'équipe franco-suisse est allée défendre les outils réalisés devant les financeurs en argumentant de manière à montrer que malgré les difficultés rencontrées, le projet répond aux attentes prévues du programme Interreg. Les financeurs acceptent de revoir à la baisse l'indicateur de mobilités transfrontalières afin d'atteindre celui réalisé.

La phase de finalisation montre les différences qu'il y a entre le projet tel qu'il est écrit et celui qui se réalise au fur et à mesure de l'avancement des acteurs dans la construction des outils. Comme le dit Bruno Latour : « *Un projet technique n'est pas réaliste ou irréaliste, il se réalise ou se déréalise progressivement* » (Latour, 1992, p. 77). Il est fait d'allers et retours de l'idée (du projet écrit sur papier) à sa concrétisation, pour « bouger les lignes » en fonction des obstacles et des opportunités rencontrés sur le terrain, au moment de sa réalisation. Dès lors, un projet, quel qu'il soit, n'est pas bien ou mal conçu. Ainsi, la réussite d'un dispositif Interreg ne dépend pas de la capacité des acteurs à rester fidèles aux documents de montage, mais au contraire de celle de trouver des moyens d'adaptation à son environnement. Grâce à des négociations, des coups de force et des ruses, la trajectoire du « Laboratoire de l'égalité » se construit pour l'amener à sa finalisation : la validation des livrables et des indicateurs par les financeurs du programme Interreg. Les conditions de réalisation sont soumises à « *l'incertitude qui accompagne inévitablement une démarche consistant à structurer une réalité à venir* » (Garel, 2003, p. 5).

À travers ces trois moments de « ruse » (Détienne et Vernant, 1974), les actrices mettent en place des « tactiques » pour modifier les livrables, leurs descriptifs, le tableau des personnels et l'indicateur de mobilités transfrontalières afin de réduire, voire même d'effacer les différences entre le projet initial et le projet final. À présent, il convient de statuer sur ce que produit le Laboratoire de l'égalité au niveau de la Grande enquête.

Prenant appui sur ces données de terrain, le second apport de cette thèse réside dans la démonstration que le dispositif Interreg est pris dans le processus de « transformation » d'une question sociale d'égalité de genre en politique publique. Le terme de « transformation » fait référence à la manière dont Michel Callon le mobilise dans son ouvrage *Les emprises du marché*

pour saisir le « bien processus ». Le projet peut être analysé comme un « bien processus » (Callon, 2017). Au fur et à mesure que les acteurs travaillent sur la réalisation des outils de formation et de sensibilisation, leurs caractéristiques connaissent des transformations et des modifications telles que décrites précédemment. Tout comme le produit³³⁵ marchand étudié par Michel Callon, le projet suit un « *processus (continu) de qualification et de requalification* » (Callon, Méadel et Rabeharisoa, 2000, p. 218). Ce processus « *consiste en séquences d'actions, en succession d'opérations qui le transforment, le déplacent, le font passer de main en main à travers une série de métamorphoses* » (Callon, 2017, p. 52).

La première chose qui se transforme c'est la question initiale de la création du « Laboratoire de l'égalité ». Au départ, il est conçu comme une opportunité pour Sabine - d' « intéresser » et d' « enrôler » une multiplicité d'acteurs aux ressources et intérêts différents autour d'un projet flou et large comme le « Laboratoire de l'égalité ». Les phases de réalisation et de finalisation montrent au contraire une perte de cette diversité. Le travail d'analyse montre que l'étape de « problématisation » ne s'est pas déroulée de manière à générer les trois étapes suivantes de la traduction (Callon, 1986) : l' « intéressement », l' « enrôlement » et la « mobilisation » de ce public enseignant. En effet, l'aboutissement à un accord entre les différents acteurs sur la manière dont il faut agir pour résoudre les situations problématiques liées à l'égalité de genre à partir du dispositif Interreg est avorté. Les principaux concernés – les enseignants sont absents de la phase de réalisation des outils de formation. Par conséquent, la chargée de projet n'a pas pu s'appuyer sur les expériences dont ils étaient porteurs vis-à-vis de l'égalité de genre pour construire le Laboratoire de l'égalité. Ainsi, dans la phase de montage, la « problématisation » (Callon, 1986) ne relève pas d'un accord sur les entités qu'il convient de mobiliser pour « traduire » (Latour, 1992) la question sociale de l'égalité de genre en politique publique.

Si les « tactiques » permettent à la chargée de projet de finaliser les outils en livrables afin de répondre aux injonctions administratives du programme Interreg, elle perd l'« ingéniosité hétérogène » (Latour, 1992) dont elle avait besoin pour constituer le projet en bon « échangeur de buts ». La logique « tacticienne » met les acteurs dans une posture « au coup par coups » (de

³³⁵ « *Le produit (...) est un bien économique envisagé du point de vue de sa fabrication, de sa circulation et de sa consommation. La notion (producere : faire avancer) souligne qu'il consiste en une séquence d'actions, en une succession d'opérations qui le transforment, le déplacent, le font passer de mains en main, à travers une série de métamorphoses qui finissent par le mettre dans une forme jugée utile par un agent économique qui paye pour en bénéficier. Au cours de ces métamorphoses, ses caractéristiques se modifient* » (Callon, Méadel et Rabeharisoa, 2000, p. 216).

Certeau, 2010) de construction du projet et des outils le composant. À l'issue de la « re-problématisation », chaque outil est réfléchi de manière isolée par rapport aux autres en fonction des opportunités d' « enrôlement » de personnels de l'Université de Franche-Comté. Ainsi, en dépit du travail engagé afin de créer un partage de bonnes pratiques entre la France et la Suisse tel que les événements autour de la plateforme « Égalité : Au travail ! », le projet Interreg ne permet pas de fédérer autour du « Laboratoire de l'égalité » une multiplicité d'acteurs de l'université aux savoirs et aux intérêts différents.

*

À travers cette thèse, j'ai tenté de mettre en place une méthode à la dimension narrative permettant d'enrichir la sociologie de la traduction de Bruno Latour (Latour, 1992) et de Michel Callon (Callon, 1986). Cet apport méthodologique est le résultat de moments de réflexion que j'ai mené à partir des trois outils de recherche-action : l'intervention sociologique (Touraine, 1973 et 1978), la méthode d'analyse en groupe (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009) et la méthode des scénarios (Meyer, 2010), (Trépos, 1988). Ces trois manières de faire des entretiens collectifs se sont avérées être pertinentes pour enrichir par la pratique la lecture faite à partir de la sociologie de la traduction sur l'objet observé.

La recherche-action-formation, issue d'un agencement entre ces trois outils méthodologiques et du récit, donne une place privilégiée aux acteurs. Ils deviennent des co-enquêteurs pour cerner et surmonter la situation « trouble ». Ainsi, cette « communauté d'enquêteurs » (Zask, 2015) se constitue à partir de ces outils méthodologiques permettant un échange de points de vue entre des publics différents, qu'ils soient enseignants, enseignants stagiaires ou membres du comité de pilotage du projet Interreg.

Dans ce travail doctoral, j'ai cherché à pourvoir les enseignants d'outils méthodologiques afin qu'ils se constituent en groupe d'enquêteurs face aux situations d'inégalité de genre. En définitive, la validité de ces outils est au cœur de la réflexion de cette thèse.

Bibliographie

- AGAMBEN Q., 2014, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Rivage Poche, Paris (Rivage).
- AKRICH M., 1991, « L'analyse socio-technique », dans *La gestion de la recherche*, Bruxelles, De Boeck, p. 339-353.
- AKRICH M., BARTHE Y., REMY C., 2013, « Les enquêtes « profanes » et la dynamique des controverses en santé environnementale », dans *Sur la piste environnementale : Menaces sanitaires et mobilisations profanes*, Paris, Presses des Mines (Sciences sociales), p. 7-52.
- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., 1988, « À quoi tient le succès des innovations ? 1. L'art de l'intéressement ; 2. Le choix des porte-parole », dans *Gérer et comprendre. Annales des Mines*, Les annales des Mines, p. 4-17.
- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., 2006, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Les Mines, Paris (Sciences Sociales).
- ANGELOFF T., BESSIERE C., 2014, « Enseigner le genre : un devoir de dissidence », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, 1, p. 85-99.
- BARTHE Y., BLIC D. DE, HEURTIN J.-P., LAGNEAU É., LEMIEUX C., LINHARDT D., BELLAING C.M. DE, REMY C., TROM D., 2014, « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, N° 103, 3, p. 175-204.
- BEHNING U., SERRANO PASCUAL A., s. d., *L'approche intégrée du genre dans la stratégie européenne pour l'emploi*, L'Harmattan (Questions contemporaines).
- BERGER A.E., 2008, « Petite histoire paradoxale des études dites de "genre" en France », *Le français aujourd'hui*, 163, 4, p. 83-91.
- BLUMER H., 2004, « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs » Riot L. (dir.), *Politix*, 17, 67, p. 185-199.
- BOLTANSKI L., 1990, *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L., 1991, *De la justification : les économies de la grandeur*, Nachdr., Paris, Gallimard (NRF essais), 483 p.
- BOLTANSKI L., 2012, *Énigmes et complots : une enquête à propos d'enquêtes*, Paris, Gallimard (nrf essais), 461 p.
- BOURDIEU P., 2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 5, p. 43-58.
- BRUNO P., MONGENOT C., 2016, *Genre et enseignement*, Paris, Armand Colin : Association française des enseignants de français.
- BUTLER J., 2006, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte.

- CALLON M., 1986, « La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint Brieuc », *L'Année sociologique*, 1, 36, p. 169-208.
- CALLON M., 1999, « Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double stratégie de l'attachement et du détachement », *Sociologie du travail*, 41, 1, p. 65-78.
- CALLON M., 2017, *L'emprise des marchés : comprendre leur fonctionnement pour pouvoir les changer*, Paris, La Découverte, 501 p.
- CALLON M., LATOUR B., 1990, *La science telle qu'elle se fait*, La Découverte, Paris.
- CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., 2001, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie politique*, Éditions du Seuil, Paris (La couleur des idées).
- CALLON M., MEADEL C., RABEHARISOA V., 2000, « L'économie des qualités », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 13, 52, p. 211-239.
- CANGUILHEM G., 2009, *Le normal et le pathologique*, Thèse de doctorat, 11e éd, Paris, PUF (Quadrige).
- CEFAÏ D., 2002, « Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une approche pragmatiste », dans *L'Héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, de l'Aube (La Tour d'Aigue).
- CEFAÏ D., 2010, *L'engagement ethnographique*, 2010^e édition, Paris, EHESS.
- CEFAÏ D., 2017, « Publics, problèmes publics, arènes publiques... », *Questions de communication*, 30, p. 25-64.
- CEFAÏ D., 1997, « La situation toujours négligée », *Réseaux*, 85.
- CEFAÏ D., TERZI C., 2012, *L'expérience des problèmes publics*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris.
- CERTEAU M. DE, 2010, *L'invention du quotidien. I Arts de faire*, Nouvelle éd, Paris, Gallimard (Folio Essais), 349 p.
- CHARAUDEAU P., 2013, « Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat », *Argumentation et Analyse du Discours*, 11.
- CHATEURAYNAUD F., 2004, « Invention argumentative et débat public regard sociologique sur l'origine des bons arguments », *Cahiers d'économie Poitique / Papers in Political Economy*, 2, 47, p. 191-213.
- CHATEURAYNAUD F., 2015, « L'emprise comme expérience. Enquêtes pragmatiques et théories du pouvoir », *SociologieS*.
- COLLET I., 2016, « Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité », dans *Genre et enseignement*, Dunod Editeur/Afef (Le français aujourd'hui).
- COMBAZ G., HOIBIAN O., 2008, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe », *Travail, genre et sociétés*, No 20, 2, p. 129-150.

- COULON A., 2002, *L'ethnométhodologie*, PUF, Paris (Que-sais-je?).
- COUSIN, RUI, 2010, *L'intervention sociologique. Histoire(s) et actualités d'une méthode*, Rennes, PUR.
- DAUPHIN S., 2010, « Le champ des politiques sociales », *Informations sociales*, n° 157, 1, p. 6-7.
- DAUPHIN S., 2011, « Promotion de l'égalité des sexes en France : continuité et rupture », *Cahiers du Genre*, 44, p. 139-164.
- DAUPHIN S., SENAC-SLAWINSKI R., 2011, « Gender mainstreaming : analyse des enjeux d'un 'concept-méthode' », *Cahiers du Genre*, 44, p. 5-16.
- DAVID-MENARD M., 2008, « Agencements deleuziens, dispositifs foucaaldiens », *Rue Descartes*, n° 59, 1, p. 43-55.
- DETIENNE M., VERNANT J.-P., 1974, *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*, Flammarion.
- DEWEY J., 1967, *Logique : la théorie de l'enquête*, PUF.
- DEWEY J., 2005a, « La réalité comme expérience », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9, p. 83-91.
- DEWEY J., 2005b, *Le public et ses problèmes*, Gallimard, Paris (Folio Essais).
- DIAZ F., 2005, « L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité », *Champ pénal*, II.
- DRAETTA L., LABARTHE F., 2011, « La recherche sur commande et le dilemme expert-chercheur : une analyse réflexive de l'implication du sociologue dans la mise en œuvre d'une politique publique de l'innovation », *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 43.
- DUBIED A., 2000, « Une définition du récit d'après Paul Ricœur », *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 19/2, p. 45-66.
- DURKHEIM É., DUBET F., 2013, *Les règles de la méthode sociologique*, Nouvelle éd., Paris, PUF (Quadrige).
- DURU-BELLAT M., 2008, « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, No 19, 1, p. 131-149.
- ELIAS N., 1983, *Engagement et distanciation*, Fayard (Agora).
- EMERSON R., 2003, « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », dans *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (MAUSS).
- ENGELI I., BALLMER-CAO T.-H., MULLER P., 2008, *Les politiques du genre*, L'Harmattan, Paris.
- FABLET D., 2007, « Formation des travailleurs sociaux et analyse des pratiques

professionnelles », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 17, 1, p. 39-49.

FELDMAN J., 2002, « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XL-124, p. 85-130.

FOUCAULT M., 1984, *HISTOIRE DE LA SEXUALITE TOME II. L'USAGE DES PLAISIRS.*, GALLIMARD.

FOUCAULT M., 2001, « Le sujet et le pouvoir », dans *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, p. 1041-1062.

FOUCAULT M., 2008, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard (Collection TEL), 360 p.

FOUCAULT M., FRUCHAUD H.-P., CREMONESI L., 2013, *Sur l'origine de l'hermeneutique de soi : conférences prononcées à Dartmouth college, 1980*, Paris, Vrin (Philosophie du présent), 158 p.

GAREL G., 2003, *Le management de projet*, La Découverte (Repères), 128 p.

GARFINKEL H., 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presse Universitaire de France (Quadrige).

GASPARINI R., 2014, « PÉRIER Pierre (2014). Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement », *Recherche et formation*, 75, p. 150-152.

GASPARINI R., 2017, « Parcours de lecture. Recherche et formation... des enseignants », *Recherche & formation*, 85, p. 27-46.

GILBERT C., HENRY E., 2012, « La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion », *Revue française de sociologie*, 53, 1, p. 35-59.

GILBERT M., 2001, *L'identité narrative*, Labor et Fides, Paris (Le champ éthique).

GIRIN J., 1990, « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode », *Epistémologies et sciences de gestion*, p. 141-182.

GIROUX N., MARROQUIN L., 2005, « L'approche narrative des organisations », *Revue française de gestion*, no 159, 6, p. 15-42.

GNING N.N., 2014, « De l'inconfort ethnographique à la question de l'éthique en sciences sociales », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 136-137, p. 227-252.

GREIMAS A.J., 1966, *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, PUF.

GREISCH J., 1986, « Penser le récit », *Esprit*, 117-118, p. 149-156.

GUSFIELD J., 2009, *La culture des problèmes publics*, Economica, Paris.

HASSENTEUFEL P., 2011, *Sociologie politique : l'action publique*, Armand Colin, Paris (U).

HELLET T., 2009, « Reconnaissance et communication : une logique de l'assujettissement », 36, p. 108-120.

HENNION A., 2013, « D'une sociologie de la médiation à une pragmatique des attachements », *SociologieS*.

HERREROS G., 2009, *Pour une sociologie d'intervention*, Érès, Toulouse.

JACQUOT S., 2006, « L'instrumentation du gender mainstreaming à la commission européenne : entre ' ingénierie sociale ' et ' ingénierie instrumentale ' », *Politique européenne*, 20, p. 33-54.

JOLY P.-B., 2012, « La fabrique de l'expertise scientifique : contribution des STS, Understanding how expert scientific knowledge is produced: the contribution of STS », *Hermès, La Revue*, 64, p. 22-28.

JOURNE B., 2007, « Théorie pragmatiste de l'enquête et construction du sens des situations », *AEGIS Le Libellio d'*, 3, 4, p. 3-9.

KARSENTI, B. (DIR.), 2004, *La croyance et l'enquête : aux sources du pragmatisme*, Paris, Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Raisons pratiques), 349 p.

KELLERHALS J., COENEN-HUTHER J., MODAK M., 1988, *Les figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*, Paris, Presses universitaires de France.

KIEFFER M., 2016, « Chercheur, observateur, acteur? Retour sur une recherche-action participative au Mexique. Researcher, Observer, Actor? Return to Participatory Action Research in Mexico », *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, 70, p. 129-147.

LAE J.-F., MADEC A., MURARD N., 2016, « Sociologie narrative : le pouvoir du récit », *Sociologie et sociétés*, 48, 2, p. 332.

LAPLANTINE F., 2012, *La description ethnographique*, 2ème édition, Armand Colin (128).

LASCOUMES P., LE GALES P., 2004, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

LASCOUMES P., LE GALES P., 2007, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin.

LASSWELL H.D., 1956, *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*, Bureau of Governmental Research, College of Business and Public Administration, University of Maryland, 40 p.

LATOUR B., 1987, « Les "vues" de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 5, 27, p. 79-96.

LATOUR B., 1992, *Aramis ou l'amour des techniques*, La découverte, Paris.

LATOUR B., 1997, *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*, Nouv. éd., Paris, la Découverte (La Découverte-poche).

LATOUR B., 2000, « Factures/fractures. De la notion de réseau à celle d'attachement », dans *Ce qui nous relie*, de l'Aube, (La Tour d'Aigue), p. 189-208.

LATOUR B., 2006, *Changer de société. Refaire de la sociologie*, La Découverte, Paris.

- LATOUR B., BIEZUNSKI M., 2010, *La science en action : introduction à la sociologie des sciences*, Paris, Découverte / Poche (Sciences humaines et sociales), 663 p.
- LAUFER J., 2014, *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*, La Découverte, Paris (Repères).
- LAVIGNE DELVILLE P., 2015, « Un projet de développement qui n'aurait jamais dû réussir ? », *Anthropologie & développement*, 42-43, p. 59-84.
- LECHENET A., 2014, « Adapter l'école aux garçons ou lutter contre les stéréotypes », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, 1, p. 163-167.
- LECHENET A., BAURENS M., COLLET I., 2016, *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan (Savoir et Formation).
- LEMIEUX C., 2007, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », *Société d'études soréliennes*, 25, p. 191-212.
- LEVI-STRAUSS C., 1983, *Le regard éloigné*, Plon.
- LEVI-STRAUSS C., 2011, *L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne*, Paris, Édition du Seuil (La librairie du XXI^e siècle).
- LIU M., 1997, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, L'Harmattan (Logiques Sociales).
- MADEC A., 2016, « La sociologie narrative : un artisanat civil », *Sociologie et sociétés*, 48, 2, p. 23-43.
- MBOUKOU S., 2015, « Entre stratégie et tactique. Figures et typologie des usagers de l'espace à partir de Michel de Certeau », *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 35.
- MEYER V., 2005, « Retour sur la méthode des scénarios », *Questions de communication*, 7, p. 223-232.
- MEYER V., 2010, « La méthode des scénarios : un outil d'analyse et d'expertise des formes de communication dans les organisations », *Etudes de communication*, 31, p. 133-156.
- MEYER V., WALTER J., 2003, « Méthode des scénarios et communication des organisations », *Questions de communication*, 4, p. 381-393.
- MILEWSKI F., 2013, « Pourquoi les politiques publiques sont-elles si peu suivies d'effets ? », *Revue de l'OFCE*, 114, p. 291-318.
- MONGIN O., 1994, *Paul Ricoeur*, Édition du Seuil (Les contemporains).
- MOUSSAOUI A., 2012, « Observer en anthropologie : immersion et distance », *Contraste*, 36, 1, p. 29-46.
- MULLER P., 2006, « Quand les politiques publiques dévoilent les rapports de domination », n°20, p. 141-145.
- MULLER P., 2008, « Aux frontières de l'action publique. Ce que les politiques du genre font de

- l'analyse des politiques publiques », dans *Les Politiques du genre*, L'Harmattan, p. 299-316.
- NACHI M., 2006, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Armand Colin, Paris (Cursus).
- NEVEU E., 2015, *Sociologie politique des problèmes publics*, Armand Colin (Collection U).
- NEVEU E., 2017, « L'analyse des problèmes publics », *Idées économiques et sociales*, 190, 4, p. 6-19.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2000, « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, 41, 3, p. 417-445.
- PALIER, B., SUREL, Y. (dirs.), 2007, *L'Europe en action : l'eupéanisation dans une perspective comparée*, Paris, Harmattan (Logiques politiques), 357 p.
- PERRIER G., 2006, « Genre et application du concept de gender mainstreaming », *Politique européenne*, 20, p. 55-74.
- PROULX S., 1994, « Une lecture de l'œuvre de Michel de Certeau : L'invention du quotidien paradigme de l'activité des usagers », *Communication. Information médias théories pratiques*, 15, 2, p. 170-197.
- PROUST M., 1954, *A la recherche du temps perdu*, Gallimard (La Pléiade).
- QUERE L., OGIEN A., 2005, *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Ellipse Marketing, 128 p.
- RAVON B., 2009, « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales*, 152, 2, p. 60-68.
- RESWEBER J.-P., 1995, *La recherche-action*, PUF (Que sais-je?).
- RICŒUR P., 1983, *Temps et Récit I L'intrigue et le récit historique*, Éditions du Seuil.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil (L'Ordre philosophique), 424 p.
- SAINSBURY D., BERGQVIST C., 2011, « Gender mainstreaming 'à la suédoise' », *Cahiers du Genre*, 44, p. 117-138.
- SALLE M., 2014, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, 1, p. 69-84.
- SEIBEL C., HUGON M.-A., 1987, « Recherche-Action, Formation : quelle articulation ? », *Recherche & formation*, 2, 1, p. 9-20.
- SINGLY F. DE, 1984, « Accumulation et partage des ressources conjugales. La place du travail professionnel de la femme mariée dans les représentations de l'échange domestique », *Sociologie du travail*, 3, p. 326-345.
- SPECTOR M., KITSUSE J.I., 2017, *Constructing Social Problems*, , New York, Routledge, 196 p.
- THEVENOT L., 2006, *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*, 2. tirage, Paris,

Éd. La Découverte (Textes à l'appui Politique et sociétés), 310 p.

TOURAINÉ A., 1973, *Production de la société*, 1993e édition, Éditions du Seuil.

TOURAINÉ A., 1978, *La voix et le regard*, Paris, Éditions du Seuil.

TOURAINÉ A., DUBET F., WIEVIORKA M., 1978, *La lutte étudiante*, Paris, Éditions du Seuil.

TOURAINÉ A., WIEVIORKA M., DUBET F., 1984, *Le mouvement ouvrier*, Paris, Fayard (Mouvements).

TREPOS J.-Y., 1988, *La construction sociale des conflits de consommation*, Thèse d'État en sociologie, Université Lille 1.

TREPOS J.-Y., 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Presses Universitaires Nancy, 224 p.

TREPOS J.-Y., 1995, « Scénarios et modèles de travail », Institut lorrain des sciences du travail, de l'emploi et de la formation (ILSTEF) et Equies de sociologie de l'expertise (ESE).

TRIPPIER P., 2009, « Sociologie et management éclairés par les arts de la guerre ? Les grammaires d'action », dans *Je connais la situation, mais comment agir ? Savoir, savoir agir et agir*, Paris, L'Harmattan, p. 27-52.

VAN CAMPENHOUDT L., FRANSSSEN A., CANTELLI F., 2009, « La méthode d'analyse en groupe », *SociologieS*.

VERSCHUUR C., REYSOO F., 2003, *Genre, pouvoirs et justice sociale*, L'Harmattan (Cahiers genre et développement).

VINEL V., AGENOR L., GUINCHARD C., KUSHTANINA V., MELINAT J., 2017, « Trajectoires des enfants et coordination des acteurs des troubles des apprentissages : une étude territorialisée », Rapport de recherche, Besançon, LaSA.

VOUILLOT F., 2007, *Formation et orientation : l'empreinte du genre*, Travail, genre et sociétés, (La Découverte).

VRIES (DE) G., 2018, *Bruno Latour. Une introduction*, La Découverte, Paris.

ZASK J., 2004, « L'enquête sociale comme inter-objectivation », *Raisons Pratiques*, 15, p. 1-18.

ZASK J., 2008a, « Situation ou contexte ? », *Revue internationale de philosophie*, 245, p. 313-328.

ZASK J., 2008b, « Le public chez Dewey : une union sociale plurielle », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 15, p. 169-189.

ZASK J., 2015, *Introduction à John Dewey*, Paris, La Découverte (Repères).

Annexes

1. Les données de terrain issues de la recherche-action-formation

- Enregistrement des entretiens collectifs du 3 et du 10 mai 2017 (6 heures)
- Enregistrement de la session de travail du 14 juin 2017 (3 heures)
- Les scènes d'exposition :

Scène d'exposition 2

Pierrette est une ancienne enseignante en langue vivante dans le second degré. Elle s'est rendu compte, avec du recul, qu'elle n'adoptait pas le même comportement envers les garçons et envers les filles.

Dans des situations de prises de parole dans la classe, elle favorisait les garçons en leur donnant des supports plus déclencheurs de parole, plus facile, tout en mettant en difficulté les filles. Pierrette dit avoir eu une posture un peu perverse, parce que cette mise en difficulté ne s'adressait qu'aux filles.

Lors des évaluations orales, elle avait tendance à donner un texte plus difficile à une jeune fille qui semblait capable de répondre à ses attentes et à son exigence intellectuelle. Alors qu'elle aurait eu tendance à choisir un texte plus facile pour un élève garçon arrivant en trainant la semelle et étant peu convaincu de ce qu'il allait dire.

Pierrette se dit avoir eu un comportement non égalitaire envers ces élèves.

Analyse présentée au groupe

À travers cette scène d'exposition, les problématiques d'inégalité de sexes rencontrées par les enseignants deviennent conscientes progressivement, sur du moyen et du long terme. Il est difficile d'avoir un regard réflexif sur sa propre pratique dans l'immédiat. L'ancienne enseignante a pu faire cette analyse de sa pratique a posteriori. Il y a un apprentissage long de ces questions qui amène l'enseignant en général à porter des ajustements plus ou moins conscients sur sa pratique. Cela est le résultat d'une longue expérience.

Les mondes possibles

Le groupe débute la discussion sur la remise en question de l'analyse présentée. D'après lui, c'est le fait que Pierrette se soit emparée du dossier sur l'égalité entre les filles et les garçons pour le rectorat, qui lui a permis de relever cette situation d'inégalité dans sa propre pratique professionnelle. Ainsi, il remet en question l'idée d'une construction du regard réflexif sur du long terme.

Le groupe fait le lien entre cette scène d'exposition 2 et la première, pour lui, se joue les mêmes choses. Le groupe reprend donc la problématique qu'il avait formulée lors des échanges sur la scène d'exposition 1 : **Comment responsabiliser l'enseignant face aux inégalités de genre qu'il peut véhiculer dans sa classe ?**

Les discussions du groupe aboutissent à deux solutions pour répondre à cette problématique :

- L'enseignante Pierrette est responsable des inégalités décrites dans la scène d'exposition parce qu'elle se doit d'être égalitaire en toute circonstance. Partant de ce postulat, le monde dans lequel s'inscrit cette scène d'exposition ne doit pas exister. Il n'est pas acceptable qu'un enseignant soit inégalitaire. Pour aller dans ce sens, un argument est avancé : L'institution peut se prémunir des enseignants « inégalitaires » grâce au jury académique. En effet, le jury doit statuer sur la déontologie de l'enseignant. Pour cela, il se prononce sur des rapports de visites réalisés par une inspection et par le chef d'établissement. Or, une partie du groupe remet en question le fait que les rapports pointent des problèmes liés aux inégalités de genre. Un enseignant est évalué sur sa capacité à faire des séquences de cours et des évaluations. La posture éthique et déontologique ne figure pas dans les rapports. Le groupe s'accorde sur la nécessité de **renforcer le contrôle de la posture éthique dans l'évaluation lors du concours.**
- Une enseignante, référente égalité dans son établissement n'arrive pas à faire entendre sa voix lorsqu'elle identifie des comportements inégalitaires. Pour elle, ce n'est pas évident de faire prendre conscience à ses collègues de leurs agissements. Elle pointe la nécessité d'organiser « **le lieu et le temps de la prise de conscience et une manière de le faire** ». La mise en cause d'un enseignant doit pouvoir se faire dans un espace de

dialogue en groupe. Il faut créer une « **instance collective** » pour permettre de montrer les défaillances dans les comportements des enseignants.

Cette scène d'exposition permet de comprendre que les questions liées à l'égalité de genre ne surgissent pas de manière instantanée chez les enseignants. En effet, elles sont le résultat d'un processus de construction. Le groupe d'enquêteurs propose donc deux pistes d'action pour tenter d'accélérer le processus de manière à ce que la question se pose plus tôt dans la carrière d'un enseignant. D'une part, il faut un appui institutionnel pour développer le contrôle sur la posture éthique vis-à-vis des comportements inégalitaires et d'autre part, pour créer une « instance collective » afin de traiter les situations problématiques vécues au sein des établissements scolaires.

Scène d'exposition 3

Agathe est maitresse de conférences à l'ESPE de Besançon. Dans le cadre de ses missions, elle est amenée à évaluer des enseignants stagiaires en binôme avec un inspecteur du rectorat. Un jour, elle se rend en visite chez une enseignante stagiaire en charge d'une classe de maternelle. L'inspecteur et elle-même observent tous deux le déroulé de la matinée.

L'enseignante stagiaire commence la séance par des rituels. Il s'agit d'initier progressivement les enfants à se repérer dans l'espace, dans le temps, à compter, etc. L'enseignante introduit la question du nombre aux enfants en les faisant compter le nombre de filles absentes et le nombre de garçons absents.

Dans la deuxième activité, l'enseignante prend un livre comme support pédagogique. À travers cette petite histoire, les enfants doivent identifier des émotions sur le visage du personnage. Ce que Agathe trouve bien c'est qu'on ne peut pas dire si c'est un garçon ou une fille. Et ça n'a pas d'importance puisque ce n'est pas l'objet de l'exercice. Par contre, l'enseignante stagiaire a questionné les enfants sur le sexe de ce personnage. L'ayant identifié comme étant une fille, elle voulait que les enfants l'identifient comme tel.

Un dernier exemple est donné par Agathe. Tous les élèves ont leur photo dans un cadre au fond de la classe. Pour les filles, c'est un fond rose, pour les garçons c'est un fond bleu.

Agathe est très choquée de la lecture genrée de l'enseignante stagiaire alors qu'elle a reçu une formation à l'égalité et qu'elle est par ailleurs très réfléchie dans ce qu'elle entreprend.

À la fin de l'observation, Agathe se demande comment elle va pouvoir amener la discussion sur ces éléments repérés auprès de l'enseignante et de l'inspecteur.

Analyse présentée du groupe

Dans cette scène d'exposition, les enfants ne liraient pas le monde à travers des critères sexués. C'est l'enseignante qui leur donne cette grille de lecture. La stagiaire est en amont des comportements genrés. L'enseignante produit une bicatégorisation des individus entre femme et homme dans sa pratique professionnelle. De fait, les enfants se structurent toute leur scolarité de cette manière-là et arrivent au lycée avec des comportements différenciés. Cette scène d'exposition peut être mise en lien avec la *scène d'exposition n°1*.

Les mondes possibles

La première interrogation porte sur la deuxième activité donnée par l'enseignante stagiaire. Une des participantes soulève le questionnement suivant : est-ce que derrière le fait de demander le sexe du personnage, il y a une intention de mener un travail là-dessus ? Agathe lui répond en disant que cela n'était pas lié à un objectif pédagogique. Alors, le groupe dégage l'idée que dans le cadre de cette scène d'exposition, c'est l'enseignante qui instruit le genre aux élèves.

À chaque activité, Agathe a perçu des dysfonctionnements dans la manière d'enseigner vis-à-vis des questions de genre. Pour elle c'était flagrant que l'enseignante stagiaire construisait, auprès de ses élèves, une différence entre les garçons et les filles.

Pourtant, cette enseignante stagiaire a bien reçu la formation initiale au sein de l'ESPE sur l'égalité de genre. Donc, cela amène le groupe à se dire que ce type de formation n'est pas suffisant ou qu'elle n'a pas les effets escomptés tout de suite lors de la première année d'enseignement.

Par conséquent, le groupe s'accorde sur le fait que la visite en établissement est un bon moyen de rendre visible les inégalités de genre produites par l'enseignant stagiaire. Il se pose la

question suivante pour aller plus loin dans les solutions à apporter : **Comment révéler à l'enseignante stagiaire, lors de son évaluation, qu'elle reproduit des stéréotypes de genre ?**

Ainsi, le groupe imagine des lieux et des espaces pour pouvoir « rendre compte » des stéréotypes de genre lorsque les enseignants stagiaires sont encore en Master :

- La formation initiale permet de sensibiliser les enseignants en les amenant à se questionner. Cependant, elle ne garantit pas que l'enseignant va adopter un comportement non stéréotypé. Ce constat étant fait, la première piste du groupe est **d'améliorer la formation initiale des enseignants stagiaires** à travers plusieurs actions :
 - **Mettre en place des groupes d'analyse de pratique professionnelle avec des formateurs** aguerris sur le sujet afin de doter les enseignants d'outils pour restructurer leurs pratiques.
 - **Instaurer des moments d'échange sur la question lors des visites sur site auprès des enseignants stagiaires.** Il est proposé de faire deux visites auprès des enseignants stagiaires. La première en début d'année serait consacrée à l'analyse de la pratique et la seconde en fin d'année aurait pour but de l'évaluer. Ainsi, la réflexion sur la pratique peut être instituée durant ce premier temps de rencontre sur site.
 - **Inciter l'évaluateur à s'appuyer sur la formation initiale que tous les enseignants reçoivent lors de leur master 2 pour lancer la discussion sur les pratiques professionnelles.**
 - **Former les tuteurs des enseignants stagiaires** à la question d'égalité de genre.
- **Faire remonter des situations d'inégalités qui peuvent se dérouler au sein de la classe en proposant aux élèves de répondre à un questionnaire.** En effet, le premier argument est que les élèves sont dans la classe avec leurs enseignants toute la journée. Il est proposé d'utiliser des temps de bilan avec les élèves pour intégrer quelques questions sur la thématique de l'égalité. Cela entraîne par conséquent une visibilité des situations problématiques.
- La formation des enseignants est très axée sur « comment faire une séquence de cours » et sur les cours de la discipline qui sera enseignée. Les axes liés à la pédagogie – dont

fait partie la formation à l'égalité de genre - passent au second plan dans l'emploi du temps. L'une des personnes du groupe insiste sur l'inadéquation entre le concours et les missions d'enseignant. La partie pédagogie ne prend pas assez de place dans le concours. Le **groupe préconise donc que le concours soit également axé sur la posture de l'enseignant vis-à-vis des questions d'égalité de genre.**

Il est important de faire un travail de sensibilisation au moment du stage de l'enseignant, parce qu'une fois l'enseignant titularisé, il est d'autant plus difficile de rendre visibles les situations d'inégalité de genre. En effet, il n'existe pas d'instances institutionnelles dans lesquelles les enseignants peuvent mettre en commun des expériences de manière collective. Par conséquent, en tant que témoin ou référent égalité, il est compliqué de « pointer » une défaillance.

Scène d'exposition 4

Johanna est enseignante de philosophie depuis 7 ans dans cet établissement scolaire. Dans le cadre de la préparation au conseil de classe des terminales Littéraire, des filles lui rapportent les agissements sexistes du professeur d'allemand. Elle donne des exemples de réflexion qu'il fait aux élèves : il rend une copie avec une note de 18 à une élève et il lui dit « On est belle ou intelligente, tu sais ce que tu es » ou « La belle Justine au tableau, aujourd'hui ta jupe est sympa » ou encore « T'as minci pendant les vacances (pinçant le ventre de l'élève) ». Les filles, mal à l'aise, ont du mal à interpréter ces agissements.

Face au mécontentement des filles, les garçons de la classe sont solidaires avec leur professeur. Ils l'apprécient et ne sont pas d'accord avec les accusations qui lui sont faites. Johanna, en tant que référente égalité de l'établissement, tente de parler avec ce professeur, mais sans succès. Misogyne et imbu de sa personne, il accorde peu de crédit à ce qu'elle peut lui dire. Elle finit par alerter son chef d'établissement, ses collègues professeurs et les parents des filles qui subissent le comportement de ce professeur d'allemand. Pourtant, la situation perdure depuis plusieurs années.

Analyse présentée au groupe

Un nombre important d'acteurs de l'établissement sont présents dans le récit de cette scène d'exposition : les parents, les élèves, les enseignants, le chef d'établissement. Pour autant,

Johanna se retrouve seule face à la problématique. Il n'y a aucun acteur sur lequel elle peut s'appuyer pour débloquer la situation.

Si l'on avait dit plus tôt à cet homme que son comportement sexiste était inadmissible, peut-être aurait-il pris en compte ces remarques et aurait changé d'attitude. Il aurait peut-être fait un travail sur lui.

Les mondes possibles

[Note au lecteur]

Dans le cadre de cette scène d'exposition, il se trouve que l'enseignante « narratrice » prend l'exemple d'une situation problématique qui a été résolue. Dès le début des discussions, elle raconte la manière dont les événements se sont déroulés pour solutionner la situation problématique. Ainsi, la capacité du groupe à se projeter dans la situation pour la résoudre est freinée par les explications de la narratrice.

Le groupe semble très inquiet de la situation exposée dans la scène d'exposition. En effet, les agissements de cet enseignant choquent profondément et notamment le temps de réaction du rectorat face à cette situation problématique. Le groupe identifie le problème comme venant du statut de fonctionnaire qui protège « trop » les enseignants, quel que soit les « manquements ».

Finalement, Johanne explique au groupe que c'est un ensemble de choses qui a permis de révéler la situation problématique. Tout d'abord, elle rend compte de changements intervenus au niveau du personnel, avec un nouveau proviseur et de nouveaux professeurs. Ce qui fait que petit à petit de plus en plus d'enseignants sont allés se plaindre des agissements sexistes de leur collègue d'allemand. Ensuite, la publication de la circulaire « Laïcité » du ministère a été un levier pour rendre publique la situation problématique dans les sphères plus hautes de la hiérarchie au niveau du rectorat. S'en est suivi une prise en charge du problème par les DRH du rectorat. Enfin, l'enseignant est suspendu dans l'attente d'une mutation dans un autre établissement scolaire.

Le groupe ne semble pas d'accord avec l'analyse qui accompagne la scène d'exposition. D'une part, l'enseignante, qui a raconté cette histoire, précise qu'elle n'était pas seule face à la problématique, mais qu'elle était avec plusieurs personnes et qu'ensemble, ils ne savaient pas quoi faire. D'autre part, une personnalité ne se change pas.

Pour tenter de résoudre ce type de situation problématique, le groupe d'enquêteurs ne voit qu'une possibilité :

- Il faut demander des **témoignages** écrits aux élèves qui subissent du harcèlement afin de solutionner plus rapidement les situations de ce type. Sauf que dans ce cas précis, les élèves ne souhaitent pas faire d'écrits. Sans ces derniers, il est impossible pour qui que ce soit de l'institution d'engager une procédure à l'encontre de l'enseignant. Donc, il faut **mettre en place un protocole qui protège les élèves lorsqu'ils sont dans des cas de dénonciation des agissements de la part d'enseignant.**

Dans le cadre de cette scène d'exposition, l'institution devrait dicter la loi. À défaut, les acteurs restent impuissants face à la situation. Ils sont maintenus dans la situation « trouble ». Face à cette limite, il faudrait un protocole d'action, peut-être régional, afin de sortir de la situation « trouble » exposée ici.

Scène d'exposition 5

Hélène est enseignante dans un lycée professionnel du bâtiment. Elle se présente au concours de proviseur adjoint. La formation se déroule dans son établissement. En attendant son ouverture, une discussion s'improvise entre son proviseur, quatre femmes qui passent le concours et elle. Hélène fait la réflexion suivante à son proviseur : « il n'y a pas beaucoup de femmes qui sont proviseurs d'un grand lycée ». Il lui rétorque : « oui, effectivement, c'est un problème de capacité, les femmes n'ont pas les mêmes capacités que les hommes ». Hélène commence à argumenter auprès de son proviseur pour lui démontrer qu'il a tort. Lorsque celui-ci cherche l'approbation des quatre femmes en disant : « vous n'êtes pas d'accord avec moi Mesdames ? » Elles répondent : « oui c'est vrai, on a quand même moins de capacités. » Ceci met fin à la discussion. Hélène ne trouve rien à dire de plus.

Analyse présentée au groupe

L'enseignante manifeste une certaine colère et incompréhension face aux femmes qui acceptent le discours sexiste. Mais ce qu'il faut comprendre c'est que cette adhésion à ce discours sexiste ne relève pas de la rationalité. Les individus sont structurés, ils n'ont pas le choix de penser ce

qu'ils pensent. Cette adhésion au discours sexiste relève de ce qu'on appelle des allants de soi qui ne sont pas questionnés. Si personne ne leur fait de remarque, ces femmes ne verront pas l'inégalité de genre.

Les mondes possibles

Tout d'abord, le groupe s'interroge sur la réaction des quatre femmes dans cette scène d'exposition, n'ont-elles pas réagi par stratégie ? En effet, dans un monde où les hommes font des réflexions sexistes, les femmes préfèrent faire profil bas et ne pas contrarier la personne. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elles sont ambitieuses et ne souhaitent pas s'opposer à des personnes qui pourraient avoir de l'influence sur leur carrière.

Pour que cela cesse, il est important de dire les choses quand elles se produisent. **Comment fait-on pour convaincre une personne que son discours renvoie à une situation d'inégalité entre femme et homme ?**

Parfois, les gens sont sexistes sans s'en rendre compte. Une personne raconte une anecdote sur le fait qu'un jour à une réunion, un homme a salué tous les hommes présents sauf elle. Elle lui a fait la réflexion et depuis il se confond en excuse à chaque fois qu'il la rencontre.

Le groupe fait le constat que les femmes de la scène d'exposition sont socialisées de manière à ne pas répondre à ce genre de réflexion sexiste. Finalement, il est difficile de les changer. L'avenir ne réside pas dans le changement de leur comportement, mais dans celui des élèves actuels. Ils sont capables d'identifier des comportements inégalitaires contrairement aux femmes dans la scène d'exposition. Ils arrivent plus facilement à formuler un problème lié aux inégalités de genre. D'ailleurs, une enseignante témoigne que des élèves lui rapportent spontanément des situations problématiques.

Pour tenter de déceler les problématiques d'inégalité, le groupe formule une solution :

- **Proposer aux élèves de répondre à des questions sur le sujet** pour rendre visible des situations inégalitaires qu'ils pourraient vivre au sein de l'établissement.

Cette scène d'exposition révèle un abus de pouvoir où les dominées sont obligées d'accepter la situation. Ce constat peut être mis en relation avec ce que Sartre (1960) appelait la *sérialité* de l'action. Lorsqu'on est confronté à une situation de rareté - ici passer un concours - toutes les personnes sont dans une situation identique, or, elles sont également adversaires. Par conséquent, il n'y a pas de solidarité entre elles. Dans cette scène d'exposition, chaque actrice va vivre la situation d'inégalité, sans pouvoir s'associer aux autres. Ceci est dû à un pouvoir de domination. Chacune est renvoyée à sa seule responsabilité pour penser cette situation.

2. Observations

Formations et séminaires :

- 8 octobre 2015 : Commission Parité et Égalité des chances de l'IUT Belfort Montbéliard, Belfort
- 27 novembre 2015 : Formation tronc Commun Spécifique « Orientation avec prise en compte de la dimension égalité filles/garçons » pour les futurs professeurs des écoles, Besançon
- 3 décembre 2015 : Formation tronc Commun Commun « Orientation avec prise en compte de la dimension égalité filles/garçons » pour les Master Professeurs des écoles et les Master Professeurs Collège/Lycée, Besançon
- 7 janvier 2016 : Module d'Enseignement Libre intitulé à « L'étrange altérité/ l'étrangeté de la différence/ami-e ou ennemi-e. Parité et égalité des chances » dispensé auprès des étudiants de l'IUT Belfort-Montbéliard, Montbéliard
- 16 novembre 2016 : Journée de séminaire organisée par le Rectorat pour former les référents égalité des établissements scolaires de Franche-Comté, Besançon

Réunions sur le projet Interreg :

- 10 février 2016 : Réunion avec les porteuses de projet de l'Université de Franche-Comté, Besançon
- 18 février 2016 : Réunion avec les porteuses de projet de l'Université de Franche-Comté et les porteuses de projet de l'Université de Genève, en visioconférences à Besançon
- 2 mars 2016 : Réunion avec les porteuses de projet de l'Université de Franche-Comté, Besançon
- 7 mars 2016 : Réunion avec les porteuses de projet de l'Université de Franche-Comté
- 11 mars 2016 : Réunion avec les porteuses de projet de l'Université de Franche-Comté et les porteuses de projet de l'Université de Genève, Genève
- 5 juillet 2016 : Réunion du « groupe projet » de l'Université de Franche-Comté, Besançon
- 8 juillet 2016 : Réunion avec les porteuses de projet de l'Université de Franche-Comté et les porteuses de projet de l'Université de Genève, en visioconférence à Besançon
- 21 juillet 2016 : Réunion du « groupe projet » de l'Université de Franche-Comté

- 26 août 2016 : Réunion du « groupe projet » de l'Université de Franche-Comté
- 2 septembre 2016 : Réunion du « groupe projet » de l'Université de Franche-Comté, Besançon
- 15 septembre 2016 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination d'acteurs, la directrice de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat, Besançon
- 19 septembre 2016 : Réunion du comité de pilotage du projet, Besançon
- 17 octobre 2016 : Réunion du comité de pilotage côté France et du comité de pilotage côté Suisse, en visioconférence à Besançon
- 4 novembre 2016 : Réunion avec les porteuses de projet, les actrices de l'égalité « intéressées » et une enseignante-chercheuse en sociologie de l'ESPE, Besançon
- 6 janvier 2017 : Réunion avec les porteuses de projet, la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat, Besançon
- 24 janvier 2017 : Réunion avec l'enseignante-chercheuse en sociologie de l'ESPE, Besançon
- 7 février 2017 : Réunion du « groupe projet » de l'Université de Franche-Comté, Besançon
- 12 avril 2017 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination, les acteurs de l'Université de Franche-Comté engagés et la directrice de la DRDFE et la chargée de mission égalité fille-garçon du rectorat, Besançon
- 5 mai 2017 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination et les acteurs de l'Université de Franche-Comté engagés, Besançon
- 11 juillet 2017 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination et les acteurs de l'Université de Franche-Comté engagés, Besançon
- 26 juin 2017 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination et les acteurs de l'Université de Franche-Comté engagés, Besançon
- 22 janvier 2018 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination, la personne du SAIC qui gère le projet au niveau financier et mon directeur de thèse, Besançon
- 12 avril 2018 : Réunion avec la chargée du projet Interreg et de la coordination, Besançon
- 12 juin 2018 : Réunion de retour aux acteurs du projet Interreg sur les résultats de la recherche-action-formation, Besançon

- 28 juin 2018 : Réunion avec la créatrice du projet, Sabine, Besançon
- 15 janvier 2019 : Réunion de comité de pilotage de France et de Suisse, en visioconférence à Besançon
- 1er avril 2019 : Réunion avec mon directeur de thèse et l'équipe du projet de l'Université de Genève, en visioconférence à Besançon
- 4 avril 2019 : Réunion avec mon directeur de thèse et la Vice-Présidente des politiques culturelles de l'Université de Franche-Comté, Besançon
- 16 avril 2019 : Réunion avec les acteurs de l'Université de Franche-Comté et les acteurs de l'Université de Genève, en visioconférence à Besançon
- 6 mai 2019 : Réunion avec les porteuses de projet françaises et suisses et les financeurs du programme Interreg, La Chaux-de-Fonds

3. Le corpus documentaire

Les documents produits dans le cadre du programme Interreg :

- Le projet datant de novembre 2015 ;
- Le projet interrégional Laboratoire de l'égalité finalisé datant de mars 2016 ;
- Les 4 rapports d'avancements et le rapport final du projet ;
- Les lettres et avenants écrits par les acteurs à destination des financeurs ;
- Le tableau Excel produit par les acteurs.

Les documents officiels :

- Comité interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, (2013-2014) *Feuille de route du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Bilan 2013. Programmes d'actions 2014*, GAUDY Catherine ;
- La feuille de route interministérielle pour l'égalité, 2012 ;
- Le descriptif des axes et des objectifs du programme Interreg France-Suisse V.

Résumé de la thèse

En 2013, l'Université de Franche-Comté nomme une chargée de mission égalité professionnelle et égalité des chances, afin de construire un projet à la dimension européenne sur l'égalité de genre. Le 8 octobre 2015 se réunit la Commission Parité et Égalité des chances, les enseignants-chercheurs sont invités à s'exprimer sur ce qui constitue pour eux le problème de l'égalité de genre. Ils exposent des « expériences » vécues dans le cadre de leur exercice professionnel s'apparentant à une diversité de situations faisant émerger un « trouble » *à propos du genre* (Dewey, 1967). L'enjeu pour la chargée de mission est de construire un projet, relativement « flou » et large (Latour, 1992), afin de fédérer un nombre important de questions et de ressources pour résoudre cette multiplicité de situations.

Partant de l'observation de réunions de travail lors des phases de montage, de réalisation et de finalisation de ce projet interrégional « Laboratoire de l'égalité » entre l'Université de Franche-Comté et l'Université de Genève, cette thèse cherche à comprendre *comment une multiplicité d'acteurs aux ressources et intérêts différents, traduisent le problème public de l'égalité de genre en dispositif de politique publique au sein de l'Université de Franche-Comté ?*

Ces observations de terrain sont complétées par la mise en place d'une recherche-action-formation dans le cadre du projet Interreg. M'appuyant sur des méthodes de recherche-action telles que l'intervention sociologique (Touraine, 1973, 1978) , la méthode des scénarios (Meyer, 2010), (Trépos, 1988) et la méthode d'analyse en groupe (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009), je construis un outil pragmatiste de résolution collective de situations concrètes de terrain d'inégalités de genre dans le cadre de l'enseignement et vécues par des personnes de divers établissements, qu'elles qualifient de « problématiques ». Au moyen d'une « communauté d'enquêteurs » (Zask, 2015), ce dispositif d'enquête a pour but d'accompagner les acteurs engagés dans le travail de réalisation du projet Interreg en produisant des préconisations concernant la formation à l'égalité de genre.