

Université de Montréal

Espacer l'organisation : trajectoires d'un projet de diffusion de la science et de la
technologie au Chili

par

Consuelo Vásquez Donoso

Département de communication

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Ph. D.
en communication

août, 2009

©, Consuelo Vásquez Donoso, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :
Espacer l'organisation : trajectoires d'un projet de diffusion de la science et de la
technologie au Chili

présentée par :
Consuelo Vásquez Donoso
a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

Line Grenier
président-rapporteur
François Cooren
directeur de recherche
Kim Sawchuk
membre du jury
Attila Bruni
examineur externe
Javier Rubiera
représentant du doyen

RÉSUMÉ

Comprendre le mode d'existence de l'organisation est certainement l'un des plus grands défis que se sont donnés les chercheurs qui s'intéressent à ce domaine d'étude. La littérature nous présente ainsi plusieurs images, métaphores et perspectives qui, combinées, dressent un portrait hybride de ce type de collectif. Je propose, dans cette thèse, de reconnaître et exploiter ce caractère hybride de l'organisation en partant d'une réflexion centrée sur l'espace. En m'inspirant particulièrement des travaux de la géographe Doreen Massey (1999, 2005), le concept d'espace auquel je souscris est celui d'un espace ouvert et dynamique (qui incorpore le temps), basé sur une relationalité matérielle et hétérogène, supposant des acteurs humains et non humains en interaction. L'espace peut donc être compris comme la coexistence d'ontologies hétérogènes, ce que Massey (2005) nomme une coexistence de trajectoires comme *stories-so-far*. Il s'agit ici d'une vision performative de l'espace organisationnel qui est constitué dans la relation de trajectoires distinctes qui coexistent, se rencontrent, s'affectent, entrent en conflit ou coopèrent (Massey, 1999). Je postule que pour assurer une certaine continuité et cohérence dans la coexistence de trajectoires hétérogènes, un travail d'alignement et d'ordonnement est mis à l'œuvre, et ce, par le suivi d'une trajectoire principale — ce que je nomme une *trajectoire scriptée*. Suivre cette trajectoire permet ainsi à l'organisation de s'étendre, de se rendre présente dans le temps et dans l'espace, sans pour autant perdre son identité : *to be here and there at the same time, now and then at the same place*. À partir de cette définition de l'espace, je propose d'« espacer l'organisation », et plus particulièrement d'« espacer » *Explora*, un programme d'éducation non formelle du gouvernement du Chili visant la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie. Cette proposition est double : elle renvoie aux pratiques d'espacements — des pratiques hybrides, collectives et situées — des agents organisationnels (dans ce cas, aux pratiques des agents d'*Explora* impliqués dans l'organisation d'un projet, celui de la Semaine de la science 2006),

mais aussi à une pratique de recherche. « Espacer l'organisation » veut donc dire déployer ces espaces pleins, déplier l'organisation, accroître la série des simultanités-successions pour ainsi créer plus d'espace-temps.

Mots clés: processus organisants, pratiques d'espacement, communication organisationnelle, organisation par projet, modes d'ordonnement, filature, analyse des interactions, diffusion de la science et de la technologie, sociologie de la traduction, géographie d'espace-temps.

ABSTRACT

To understand the organization's mode of being is certainly one of the most important challenges faced by researchers who are interested in this field of study. The literature presents several images, metaphors and perspectives which, combined, draw up a hybrid portrait of this type of collective. In this dissertation, I propose to recognize and exploit this hybrid character by starting from a reflection on space. Inspired especially by the work of the geographer Doreen Massey (1999, 2005), the concept of space to which I subscribe is that of an open and dynamic space (which incorporates time), based on a material and heterogeneous relationality, which supposes human and nonhuman actors in interaction. Space can thus be understood as the coexistence of heterogeneous ontologies, what Massey (2005) calls a "coexistence of trajectories as stories-so-far". It is then a performative vision of organizational space which is constructed through the relation of distinct trajectories that coexist, meet, affect each other, enter in conflict or cooperate (Massey, 1999). I argue that to guarantee a certain form of continuity and coherence in the coexistence of heterogeneous trajectories, a work of alignment and ordering is put at work, and this, by the following-up of a main trajectory — what I call a *scripted trajectory*. By following this trajectory the organization can then extend itself, making itself present in time and space, without losing its identity: it can be "here and there at the same time, now and then at the same place." Starting from this definition of space, I propose to "space the organization," and more specifically to "space" *Explora*, a non formal educational program of the Chilean government, which aims to diffuse and promote science and technology. Spacing an organization implies a double proposal: it refers to the spacing practices — hybrid, collective and situated practices — enacted by organizational agents (in this case, *Explora's* agents implicated in the organization of a project, that of the Science week 2006), but also to a research practice. "Spacing the organization" consists of deploying these full spaces, unfolding

the organization, and increasing the series of simultaneities-successions in order to create more space-time.

Keywords: organizing, spacing practices, organizational communication, project organization, modes of ordering, shadowing, interactional analysis, science and technology diffusion, actor network theory, space-time geography.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	p.1
Réflexions de départ (ou pour bien partir)	
Chapitre 1	p.14
Premier parcours : où trouver l'organisation?	
1.1. L'organisation comme effet et processus	p.17
1.2. L'organisation dans la communication	p.21
1.3. L'organisation comme plénum d'agentivités	p.29
1.4. Où trouver l'organisation ? Un exercice de reconceptualisation	p. 37
Chapitre 2	p.40
Deuxième parcours : explorer <i>Explora</i>	
Chapitre 3	p.62
(Pour) suite du premier parcours : le projet comme mode d'existence de l'organisation	
3.1. Le projet comme figure d'anticipation spatiale et temporelle	p.66
3.2. Le projet comme appareil justificatif de l'organisation en réseau	p.71
3.3. Être dessus/dessous : le projet comme mode d'existence de l'organisation	p.75
3.4. Conclusion sur une note étymologique	p.81
Chapitre 4	p.84
(Pour)suite du deuxième parcours : la Semaine nationale de la science et de la technologie <i>Explora</i>	
Chapitre 5	p.108
Au carrefour : « espacer l'organisation ».	
5.1. Les formes d'espace dans la théorie de l'acteur-réseau	p.118
5.2. L'espace comme espace-temps : des trajectoires comme <i>stories-so-far</i>	p.118
5.3. « Espacer l'organisation »	p.137

Chapitre 6	p.145
Au carrefour : le <i>shadowing</i> pour suivre un projet	
6.1. Mise en lumière sur le <i>shadowing</i>	p.151
6.2. Complexité, flexibilité, durée et réflexivité	p.163
6.3. Le <i>shadowing</i> pour suivre un projet	p.169
6.4. L'analyse comme filature des actions	p.176
6.5. Le tissage des actions : un récit en termes de trajectoires	p.186
6.6. Pour conclure : Retour sur l'« humilité méthodologique »	p.189
Chapitre 7	p.191
Troisième parcours : les hauts et les bas de la Semaine de la science 2006 lors de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe ».	
7.1. Le décor	p.194
7.2. Les personnages	p.197
7.3. La mission	p.204
7.4. Le récit	p.205
Mardi 25 juillet 2006, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.206
Mardi 1 août 2006, 10h, bureau d'Alejandra, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.235
Jeudi 3 août 2006, 13h, salle de réunion, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.240
Lundi 7 août, en après-midi, salle de réunion, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.249
Vendredi 25 août 2006, après-midi, bureau d'Alejandra, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.257
Lundi 4 septembre, 8h30, salle de réunion, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.263
Jeudi 7 septembre 2006, salle de réunion, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.274
Lundi 11 septembre 2006, en après-midi, salle de réunion, École B327, <i>El Puerto</i> .	p.281

Jeudi 21 septembre, salle d'ordinateur, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.288
Mardi 26 septembre, matin, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.291
Mardi 3 octobre, bureaux de la Coordination <i>Explora Sur</i>	p.298
Jeudi 18 octobre 2006, salle de réunion, Coordination <i>Explora Sur</i>	p.311
Discussion/conclusion	p.325
Autour des pratiques d'espacement d' <i>Explora</i> et au-delà	

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Réseau des coordinations régionales	p.58
Figure 2 : Affiches Semaines de la science <i>Explora</i> 2006, 2007 et 2008	p.88
Figure 3 : Présence d' <i>Explora</i> dans la région <i>Sur</i>	p.110
Figure 4 : Dynamique de mise en acte du Projet : premiers pas d'une danse d'agentivités	p.209
Figure 5 : Dynamique de mise en acte du Projet : suite de la danse d'agentivités	p.215
Figure 6 : Dynamique de mise en acte du Projet : derniers pas de la danse d'agentivités	p. 219
Figure 7 : Entête de la fiche d'inscription à l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe »	p.225
Figure 8: Projection de l'activité Mille scientifiques: Révision du diagramme de <i>Gantt</i>	p.238
Figure 9: Rétrospection sur l'activité Mille scientifiques : Paula récupère l'information des versions précédentes	p.239
Figure 10 : Stratégies discursives d'espacement d' <i>Explora</i> lors de la réunion du Réseau régional	p.244
Figure 11 : D'autres trajectoires font surface lors de la réunion du Réseau multi-institutionnel	p.253
Figure 12 : Représentativité et fidélité des documents : révision de la fiche d'inscription et de la lettre d'accompagnement	p.255
Figure 13 : Journée du porte-à-porte : préparation de Paula et de ses associés (la fiche d'inscription et Andrés)	p.264
Figure 14 : Le rôle des documents : les traces de l'archivage et de la base de données	p.273
Figure 15 : Faire des (bons) comptes : la remise des calculatrices	p.278

Figure 16 : Plus le temps passe, plus le Projet prend de la place : incarnation du projet dans les bureaux d' <i>Explora Sur</i>	p.290
Figure 17 : L'esthétique des comptes dans le communiqué de presse du programme de la Semaine de la science	p.294
Figure 18 : <i>Explora Sur</i> rend des comptes/contes	p.301

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

CONICYT:	Commission nationale de recherche en science et technologie [<i>Comisión nacional de investigación en ciencia y tecnología</i>]
Mille scientifiques :	Mille scientifiques, mille salles de classe
PAA:	<i>Prueba de Aptitud Académica</i> . Examen national pour entrer à l'université.
Semaine de la science :	Semaine nationale de la science et de la technologie du programme <i>Explora</i>
SNCYT:	<i>Semana Nacional de la Ciencia y de la Tecnología</i>

A Mauricio, « mi amor, mi cómplice y todo »,
por todos estos años juntos y los muchos que vendrán.

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans la collaboration d'institutions, de professeurs, de collègues, d'amis, de ma famille. J'aimerais tout d'abord remercier *Explora*, l'organisation qui m'a accueillie généreusement pendant trois mois, la « muse » qui a inspiré cette thèse. À chacun des participants à cette recherche, merci pour votre ouverture, votre confiance et votre investissement dans ce projet. Je voudrais aussi remercier — même si la plupart d'entre eux ne doivent pas se douter de leur participation dans cette recherche — les différents auteurs (et leurs idées) que j'ai mobilisés dans cette thèse. Merci, pour ces riches (et quelques fois controversées) discussions. Dans un autre ordre, mais tout aussi important, j'aimerais remercier les institutions qui m'ont appuyée financièrement pendant tout mon cheminement de doctorat : le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP) et le Département de communication de l'Université de Montréal. L'aboutissement de cette thèse a aussi été rendu possible par de nombreuses discussions tenues avec des professeurs, collègues et ami(e)s. J'aimerais particulièrement remercier tous les membres du groupe de recherche Langage, Organisation et Gouvernance (LOG) pour ces enrichissantes séances de discussion et d'analyse de données. J'exprime aussi ma gratitude aux membres du jury de cette thèse : Line Grenier, Kim Sawchuk, Attila Bruni et François Cooren qui se seront engagés dans la lecture et la discussion de cette étude. Je tiens, en particulier, à remercier François, qui non seulement m'a accompagné, en tant que directeur de thèse, tout au long de ma démarche, mais qui m'a aussi appuyée dans d'importants moments que j'ai eu à affronter pendant cette même période. Merci François pour ton engagement envers ma thèse, ton respect pour mes idées, tes précieux (et toujours prompts) commentaires et ton amitié. Je laisse pour la fin — *last but not the least* — tous ceux et celles qui, au jour le jour, ont tendu l'oreille, ont ouvert leurs bras, ou simplement ont été là pour moi. Merci Mamá, Papá, Nico, Pipe, Cami, Edu et plus particulièrement mes quatre grands amours : Mauricio, Paloma, Manuel et Emilio.

PRÉFACE

Nous avons été ensemble trois mois ; tous les jours, du matin jusqu'au soir. Elle m'a dit qu'elle me suivrait partout sans relâche. (Je crois qu'elle n'avait pas vraiment envisagé la portée de cette tâche.) C'était pour mieux me connaître, disait-elle, pour comprendre mon mode d'être et d'agir. Cela ne m'a pas surpris, cet intérêt qu'elle portait à mon endroit. Mes prédécesseurs avaient été, eux aussi, à leur époque, le centre d'attention. C'est de famille ce don inné pour l'organisation, ce sens de la discipline accrue et du devoir accompli. Ce n'est pas pour rien que, chacun à notre tour, nous avons été conviés à organiser l'événement le plus attendu par les étudiants et enseignants du Chili : la Semaine nationale de la science et de la technologie.

Cette « fête du savoir » — expression que reprennent chaque année les journaux pour y référer — réunit des milliers d'écoliers tout au long du pays autour des thèmes de science et de technologie en offrant diverses activités, comme des conférences, des ateliers, des visites aux universités, etc. Cela dure exactement une semaine — généralement la première du mois d'octobre —, mais cela requiert beaucoup d'organisation, très intense et il faut s'y prendre à l'avance. Imaginez le travail qu'impliquent la coordination d'institutions (universités, entreprises, organismes gouvernementaux, etc.) et de personnes (les professeurs pour les conférences, les écoliers pour les écouter, les enseignants pour les accompagner, etc.) et la circulation de plusieurs objets (lettres, formulaires, invitations, affiches, etc.) pour réussir à « livrer la marchandise ». Ils ont bien besoin de moi. Je parle d'*Explora*, le programme du gouvernement responsable de la « diffusion et valorisation de la science et de la technologie au Chili » — comme ils aiment bien se présenter — dont l'évènement « vedette » est la Semaine de la science. C'est leur grand moment pendant l'année pour montrer ce qu'ils font — et, entre nous, aussi pour rendre compte de l'argent qu'ils reçoivent du gouvernement. Mais comme c'est un programme national avec quatorze coordinations régionales réparties tout le long du

pays et qu'en plus le comité central du programme ne compte qu'une dizaine de personnes, *Explora* fait appel à notre expertise (nous sommes quatorze à réaliser ce travail, un pour chaque coordination régionale).

En 2006 j'ai été chargé de l'organisation de la Semaine de la science dans une des coordinations régionales. C'est à ce moment-là que Consuelo est arrivée — environ trois mois avant la tenue de la Semaine de la science — sa caméra en main, prête à me suivre comme mon ombre. Au début, je crois qu'elle a été un peu déçue. Je ne me présentais pas tous les jours dans les bureaux de la coordination et quand je me pointais c'était spécifiquement pour participer aux réunions de coordination de l'évènement. Par contre, pendant les réunions elle m'a bien vue en action : je guidais les conversations, définissais les rôles, les échéances, les fonctions ; évidemment tout ceci en accord avec les membres de la coordination. Parfois, il y avait quelques ajustements à faire, mais en général je mettais en oeuvre mon expertise et l'héritage de ma famille sans problème. C'est sûrement pour cela que les membres de la coordination respectaient mes idées et suivaient mes ordres sans trop me questionner. J'ai l'habitude, moi, d'anticiper les tâches à venir et de projeter, en conséquence, des rendez-vous et des échéances pour atteindre les objectifs. Il faut être en mesure d'aligner les moyens dont on dispose, de les mettre en ordre et de s'assurer, en cours de route, que les choses se déroulent comme prévu. Ce n'est pas toujours le cas, je l'avoue, et là rapidement il faut s'adapter, mais sans jamais perdre les objectifs de vue, là où l'on s'enligne. J'ai eu une bonne équipe, obéissante et dotée d'une certaine flexibilité, ce qui a facilité mon travail.

Je disais avoir peut-être déçu Consuelo au tout début. Mais plus la date de tombée approchait — le lancement de la Semaine de la science — plus j'étais présent, partout et en même temps. Vous penserez que cela est impossible — être à plus d'un endroit à un même moment. Mais pas pour moi. Je peux me dédoubler (même me « détripler », me « déquatripler », si je veux) facilement. Il suffit d'envoyer un de mes représentants, que ce soit un des membres de la coordination, un professeur, un

enseignant ou même des lettres, des courriels électroniques, des formulaires, et le tour est joué. L'important, c'est de surveiller qu'ils sont fiables et qu'ils racontent la bonne histoire. Ce n'est pas toujours le cas, surtout quand il s'agit d'amateurs. C'est pourquoi j'aime bien les documents et surtout les formulaires parce qu'en plus d'être fiables, ils sont des traces d'engagement que je peux utiliser par après pour demander des comptes. Grâce à ces multiples agents auxquels je m'associe, je peux transcender l'ici et le maintenant : être omniprésent. Je suis partout, je me faufile, je me déplace, je m'espace. J'emprunte plusieurs trajectoires en même temps : des histoires en devenir sans début ni fin, des histoires qui (me) font faire des choses. Ce n'est pas de la fiction ! Impossible de suivre toutes mes traces ! Pauvre Consuelo, elle ne sait plus où aller. Elle essaie de me saisir, mais je m'échappe. Elle me cherche et je me cache. Parfois, elle m'attrape, ne serait-ce que pour un instant, mais je repars encore, plus vite et plus loin. C'est le risque qu'on prend quand on essaie de suivre un être comme moi. Je dois reconnaître, cependant, qu'elle a plus d'un tour dans son sac. Elle a parfois réussi à m'avoir, à suivre mes actions. Je corrige : une partie de mes actions. Elle a quand même réussi à écrire une thèse là-dessus. Ah oui, c'est vrai, la thèse ! J'étais supposé vous la présenter. C'est bien ce qu'une préface implique, non ?

Que pourrais-je dire ? Le sujet est passionnant, sans doute. S'intéresser à un projet et suivre ses trajectoires, surtout s'il s'agit d'un projet comme moi qui devient crucial pour la continuité et l'existence même de l'organisation dans laquelle il s'inscrit. Et je ne veux pas ici me vanter. Mais *Explora*, sans moi, mes collègues et mes prédécesseurs, n'aurait jamais pu être le programme qu'il est aujourd'hui. Un programme vraiment national – caractéristique assez difficile à avoir dans un pays avec la disposition géographique du Chili et avec un système de gouvernement centralisé – présent dans toutes les régions du pays « d'*Arica* à *Punta Arenas* » (les deux villes les plus au nord et au sud du pays, respectivement). Un programme qui atteint les recoins les plus éloignés de chaque région, en particulier celle où j'ai travaillé. Bref, un programme qui vit et qui grandit grâce à la circulation de projets. C'est quand même grâce à moi – pardon, nous – les projets qui avons porté *Explora*

plus loin, d'année en année, qu'aujourd'hui ce programme continue à être présent partout au Chili. En nous faufilant, nous permettons la stabilité et permanence d'*Explora*, cette inertie ou *conatus* qui devient l'essence même de ce qu'est le programme. Un sujet passionnant, sans aucun doute. Et, je crois, bien écrit : les idées sont organisées, la méthodologie est bien ordonnée, les étapes d'une recherche ont été suivies (d'après ce que je comprends des étapes d'une recherche). Enfin, je ne suis pas un expert en ces choses. Elle aurait dû me demander d'organiser la réception après sa soutenance... mais une préface, je n'y connais rien.

Le Projet
Coordonateur
Semaine nationale de la science et de la technologie
Octobre 2006

INTRODUCTION

RÉFLEXIONS DE DÉPART (OU POUR BIEN DÉPARTIR)

Journal de bord, Chili, 25 juillet 2006

Après ma réunion avec Alejandra pendant laquelle nous nous sommes accordés sur ce que j'allais faire (et pouvais faire) pendant ces trois mois à Explora, une série de réunions se sont succédées pour donner le coup d'envoi à l'organisation de la Semaine de la science et de la technologie. Ainsi, la grande partie des membres du personnel de la coordination ont défilé, les uns après les autres, dans le bureau d'Alejandra : Carla (la journaliste), Nadia (la designer), Paula (la responsable de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe », Mariela (la directrice adjointe), etc.. Dès les premiers moments, j'ai senti qu'un monde d'actions s'ouvrait à moi et que (sans aucun doute) plusieurs choses m'échappaient, comme si tout se passait en même temps, mais dans des endroits différents... Et ça ne fait que commencer ! J'espère pouvoir être en mesure de suivre le projet de la Semaine de la science au moins dans ses manifestations/incarnations de base (les plus récurrentes ?). Pourrai-je voir comment s'alignent les actions ? Ce qui reste de ce qui est exclu ? Serai-je capable de saisir cette organisation « in-the-making » de la Semaine de la science ?

Suivre un projet. Voilà ce que je me suis proposé de faire pour comprendre ce qu'est une organisation. C'était là mon défi et mon point de départ : un questionnement ontologique qui, à première vue, peut sembler simple et banal. Pourtant, tenter de répondre à cette question est certainement un des plus grands défis des chercheurs qui s'intéressent aux études sur les organisations. Et même si les

premières réponses à cette énigme remontent maintenant au XIX^e siècle — pensons aux premiers essais de systématisation de l'organisation comme la distribution rentable du travail de Frédérick Taylor (1947) et les fonctions du dirigeant d'Henry Fayol (1916/1979) — il reste que cette question suscite encore aujourd'hui d'intenses débats. Juste pour prendre un exemple récent, en mai 2008 plus de cent vingt chercheurs provenant de diverses disciplines et différents horizons — gestion, communication organisationnelle, technologies des organisations, changement organisationnel, etc. — se sont réunis à Montréal lors du colloque intitulé « Qu'est-ce qu'une organisation ? Matérialité, action et discours » [*What is an organization? Materiality, agency and discourse*]. Pendant deux jours, ces chercheurs se sont livrés à des discussions portant sur une pluralité de thèmes touchant à l'organisation : l'agentivité humaine et non humaine, l'éthique, la construction du sujet, les processus de signification, les symboles et les artefacts organisationnels, les narrations, l'argumentation et les métaphores, les communautés de pratiques, pour en nommer que quelques-uns.

Ce colloque illustre bien la variété et disparité des perspectives et des sujets d'étude liés à la question de l'organisation. Il montre aussi comment cette question reste encore problématique et ouverte à plusieurs réponses. Déjà, la littérature à ce sujet nous présente plusieurs images (Morgan, 1999), métaphores (Putnam, Phillips, & Chapman, 1996/2006; Smith, 1993) et perspectives (Conrad & Haynes, 2001; Deetz, 2001; Fairhurst & Putnam, 2004) qui cherchent à dresser un portrait des multiples manières d'aborder l'organisation. Il semblerait ainsi que l'organisation présente une nature hybride de laquelle nous ne pouvons pas échapper. Ainsi, faudrait-il profiter de ce caractère hybride de l'organisation pour tenter une réponse à cette question de départ ? Dans cette thèse, je propose d'exploiter ce caractère hybride de l'organisation en interrogeant la relation entre effet et processus, deux visions que l'on retrouve généralement opposées dans la littérature (Cooper & Law, 1995; Strum & Latour, 1987; Tsoukas & Chia, 2002; Van de Ven & Poole, 2005). Pourtant, comme l'affirment Cooper & Law (1995) la définition du dictionnaire

présente cette double conception de l'organisation : « a state of being organized *and* the act of organizing » (p. 240, italique dans l'original). Mises ensemble, ces deux conceptions de l'organisation, que je considère complémentaires, quoique différentes, permettent de mettre l'accent sur la nature même de cette relation. Dans ce sens, je postule que si l'organisation comme entité existe bel et bien — on parle, par exemple du Gouvernement comme l'auteur d'une loi, de Microsoft comme détenteur d'une partie importante du marché technologique — elle est l'effet de l'assemblage d'une multiplicité de processus organisants. Ainsi, pour saisir l'organisation *in-the-making* j'adopte une vision processuelle de l'organisation tout en m'intéressant à la dynamique entre les processus organisants et les effets d'organisation. Il s'agit donc de comprendre l'organisation « en action ». C'est-à-dire de la suivre en retraçant les réseaux de médiation, les circuits de connexions (ou déconnexions) et de mouvement continu, ce que Cooper et Law (1995) définissent d'après Hughes (1986) comme « a seamless web of interconnecting yet *heterogeneous* actions » (p. 246, soulignement ajouté). Ceci implique un travail minutieux de filature, s'attardant aux détails, aux relations, aux trajectoires et à la matérialité hétérogène des actions organisationnelles.

Journal de bord, Chili, 3 août 2006

Cet après-midi s'est déroulée la réunion avec les enseignants des quarante-cinq municipalités qui participent à la coordination régionale d'Explora. Alejandra a présenté la Semaine de la science en expliquant chacune de ses activités. Carla avait préparé un document à distribuer aux enseignants avec une description de chaque activité et différentes cases à compléter pour saisir l'information nécessaire qui permettra ensuite de remplir le formulaire du projet. (Je crois que dans une semaine Alejandra doit envoyer le formulaire rempli à Santiago). Alejandra a beaucoup mis l'emphase sur les estimations des participants pour chaque activité : les étudiants du primaire et du secondaire, les enseignants, et les institutions qui, selon eux, vont participer. Elle a aussi présenté les responsables de chaque activité : Paula pour les

Mille scientifiques, Antonio pour le Congrès et la Foire, en plus des membres stables du personnel. En enregistrant cette réunion, j'ai senti que plus je m'approche de la Semaine de la science, plus les activités s'accumulent et plus elles sont dispersées. Ça va être difficile de suivre le Projet partout où il se faufile. J'aimerais bien sortir des bureaux de la coordination... peut-être dans une des municipalités pour voir comment se traduit le Projet dans les réunions des enseignants avec leurs collègues?

Suivre un projet. Oui, c'est vrai, le projet a au moins un début et une fin plus ou moins établie par les membres de l'organisation. Oui, c'est vrai, en suivant un projet je peux avoir un regard à la fois temporel et spatial de son déplacement. Oui, c'est vrai, un projet implique des personnes, des formulaires, des échéanciers, des affiches, des réunions (beaucoup de réunions !). Mais un projet — tout comme une organisation d'ailleurs — a un mode d'être et d'agir très différent du nôtre. Il peut être dans plusieurs endroits en même temps surtout quand les échéances approchent et que les activités augmentent et se dispersent un peu partout. C'est à ce moment-là que l'on comprend qu'il est impossible de tout suivre, qu'il est impossible de se dédoubler et que l'on doit en faire son deuil. Il s'agit là d'une caractéristique propre aux collectifs dans la mesure où ils sont identifiés, définis et délimités par les différents agents qui parlent et agissent en leur nom (Cooren, 2006). Et si en plus nous reconnaissons que ces agents peuvent être multiples et hétérogènes — une secrétaire, un organigramme, un mémo, un P.D.G., les employés, un logo —, voici que les possibilités de déplacement et d'expansion deviennent illimitées.

Dans les dernières décennies, divers chercheurs en organisation ont adressé cette transcendance spatio-temporelle en questionnant la manière dont les collectifs sembleraient aller au-delà des pratiques locales. Une mouvance d'idées qui a significativement contribué à cette discussion s'inspire de la théorie de l'acteur-réseau pour comprendre le mode d'être et d'agir de ces collectivités (Callon & Latour, 1981; Cooper, 1992; Cooren, Brummans, & Charrieras, 2008; Cooren &

Fairhurst, 2004; Cooren, Fox, Robichaud, & Talih, 2005). Cependant, et même si ces études mobilisent des concepts intrinsèquement liés aux notions d'espace et/ou de temps, elles définissent et problématisent rarement ces notions. Pourtant, la manière dont les processus spatio-temporels sont étudiés est étroitement liée au modèle d'espace et de temps qui est adopté (Raper et Livingston, 1995, cité dans Massey, 1999). Ceci soulève donc l'importance de définir l'espace et le temps, car la manière dont nous mobilisons ces concepts a des effets théoriques, sociaux et politiques.

Dans cette thèse, je propose de partir d'une réflexion sur l'espace pour comprendre l'organisation « en action ». Penser l'espace — le définir et le problématiser — me permet de saisir le mode d'être et d'agir de l'organisation comme effet et processus aussi bien que ses implications sociales et politiques. En m'inspirant des travaux de Doreen Massey (1993; 1994, 1999, 2001, 2003, 2004; 2005), le concept d'espace auquel je souscris est celui d'un espace ouvert et dynamique qui incorpore le temps et ainsi inclut le mouvement, le changement, le processus. Incorporer le temps à l'espace permet aussi d'ouvrir une avenue vers une application politique de ce concept, souvent inexistante dans la littérature plus traditionnelle sur ce sujet (Massey, 2004). Ceci implique donc un passage d'une définition traditionnelle d'espace en trois dimensions vers une définition en quatre dimensions dans laquelle “space is not static and time is not spaceless” (Massey, 1994 : 264).

Une notion d'espace comme espace-temps, telle que définie par Massey, implique une vision relationnelle de l'espace. C'est-à-dire que l'espace est constitué et défini par ces relations, mais il est important de comprendre que ces dernières ne se produisent pas dans l'espace et dans le temps : ce sont ces rapports eux-mêmes qui créent et définissent l'espace-temps (Massey, 1993). Il s'agit donc d'une vision performative de l'espace basée sur une relationalité matérielle et hétérogène qui suppose des acteurs humains et non humains en interactions (je rejoins ici la théorie de l'acteur-réseau). L'espace peut donc être compris comme la coexistence de la

multiplicité, d'ontologies hétérogènes, ce que Massey (2005) nomme une coexistence de trajectoires comme *stories-so-far*. L'espace est ainsi compris dans la relation de trajectoires distinctes qui coexistent, se rencontrent, s'affectent, entrent en conflit ou coopèrent (Massey, 1999).

Journal de bord, Chili, 6 sept 2006

Aujourd'hui la Semaine de la science commence à se matérialiser. Demain arrivent les affiches en provenance de Santiago. Nadia vient de finir le site Web qui servira de plateforme pour coordonner différentes activités (surtout avec les documents en ligne à télécharger) en plus de présenter la Semaine de science, les différentes activités et les partenaires d'Explora. Le lancement du site Web est planifié pour demain après la réunion avec les enseignants. Carla et Julia préparent le matériel à distribuer pour la réunion (des calendriers, des signets, et autres). Elles vont aussi distribuer des calculatrices, c'est l'objet qu'Alejandra et son équipe de COM ont décidé de donner aux enseignants comme cadeau « symbolique ». Ils font ça chaque année : trouver un objet qui symbolise le concept ou l'idée qu'ils veulent souligner pour la Semaine de la science. Cette année la calculatrice met l'emphase sur les comptes à prendre (et à rendre !). Ils veulent que les enseignants puissent bien compter les participants aux activités de la Semaine de la science. « Des comptes joyeux », dit Alejandra en riant. C'est bien la manière qu'ils ont de démontrer qu'Explora est présent partout, cet « effet de multiplication » dont parle Alejandra qui leur permet de « couvrir le territoire de la Région, jusqu'au coin le plus lointain ». Et ils en sont très fiers. En tout cas, pour ce qui est des préparations pour la Semaine de la science, j'en suis témoin : elles prennent maintenant toute la place !

Suivre un projet. Mais il ne s'agit pas de n'importe quel projet. C'est le projet de la Semaine de la science et de la technologie tel que mis en acte en 2006 dans une

des quatorze coordinations d'*Explora*, un programme d'éducation non formelle du gouvernement du Chili visant la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie auprès des jeunes. Les caractéristiques de ce Projet qui le rendent unique sont nombreuses. J'aimerais en souligner quelques-unes. Premièrement, il s'agit d'un projet de diffusion de la science et de la technologie et non pas de valorisation (les deux pôles d'action identifiés par *Explora*). La grande différence se trouve dans les objectifs définis pour chaque pôle d'action. Pour les activités de diffusion, l'objectif est d'atteindre un grand nombre d'étudiants. Il s'agit donc d'activités massives (des expositions, des conférences, une émission de télévision, par exemple). Pour les activités de valorisation (comme les ateliers, les clubs scientifiques), le but est l'apprentissage des participants et leur fidélisation à *Explora*. La Semaine de la science est présentée comme l'évènement de diffusion le plus important d'*Explora*. Dans le site Web du programme, on peut, lire dans la présentation de la Semaine « ... [c']est l'activité au plus fort taux de participation et ayant le plus d'envergure, organisée et réalisée par le Programme »¹. Le succès de cet évènement est donc mesuré en termes d'impact : le public touché par les activités développées pendant cette Semaine. Cette attente chiffrée du Projet est une deuxième particularité qui s'est traduite, par exemple, dans les calculatrices offertes aux enseignants qui participent à l'organisation de la Semaine de la science dans une des coordinations régionales d'*Explora*. Atteindre le plus grand nombre de participants et bien les compter pour en rendre compte a été une des constantes tout au long du développement de ce Projet. Cette particularité a été renforcée dans la coordination régionale que j'ai étudiée par le fait que cette Région est traditionnellement la plus active au sein d'*Explora*, celle qui bat tous les records en termes de participation depuis les dernières années. Cependant, pour la directrice de la coordination régionale, Alejandra, augmenter le nombre de participants chaque année n'est pas suffisant. Il faut aller plus loin,

¹ Extrait original en espagnol: "La Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología (SNCYT), celebrada anualmente por EXPLORA CONICYT, es la actividad de mayor convocatoria y envergadura, organizada y realizada por el Programa", présentation de la Semaine de la science et la technologie dans le site Web du Programme *Explora*, <www.explora.cl/nuevo/nacional/>, 8 octobre 2008.

littéralement plus loin : sortir de la ville pour aller dans les zones rurales, rejoindre les enfants les plus démunis dans les coins les plus oubliés de la Région. Plus et plus loin. Et tout cela, en sept jours.

Comment y arrivent-ils ? Je fais l'hypothèse qu'ils « espacent » leur organisation. L'étymologie du terme « espacer » réfère à l'action de ranger plusieurs choses, de manière à laisser entre elles l'espace nécessaire. En imprimerie, par exemple, ceci implique d'établir un intervalle régulier entre les mots et les lignes pour bien « espacer » les mots. On crée alors de l'espace en ordonnant et établissant des régularités. C'est ce que fait le Projet, il ordonne, il aligne, il fixe des échéances, il projette en avant des séquences d'actions pour atteindre les objectifs établis. C'est par une dynamique de projet – et plus particulièrement par le projet de la Semaine de la science — qu'*Explora* prend de la place, s'étend, s'espace.

Je propose donc d'« espacer l'organisation ». Cette proposition est double dans le sens qu'elle réfère aux pratiques d'espacements des agents organisationnels, mais aussi à une pratique de recherche avec des implications conceptuelles et méthodologiques. « Espacer l'organisation » veut donc dire déployer ces espaces pleins, déplier l'organisation, pour rendre compte de cet ensemble de relations hétérogènes et coexistantes qui restent généralement sous silence. C'est un peu ce que Latour (2001) suggère lorsqu'il invite à ouvrir les boîtes noires ou ce que Serres (1982) illustre en parlant de déplier l'origami. Je préfère utiliser l'exemple de la pelote de laine dans laquelle on met les doigts, puis qu'on écarte pour étirer les fils. On crée ainsi de l'espace, on cherche ses intersections et ce faisant on découvre plein de petits détails : des fils qui s'entrecroisent, des nœuds, des mottions, etc. La pelote de laine est l'organisation², et les fils sont les trajectoires multiples, ces histoires en

² J'aimerais ici faire une nuance concernant l'image de la pelote de laine que j'utilise pour expliquer l'action d'espacer l'organisation. Je crois que cette image est très parlante pour montrer justement cette action d'espacer qui lorsque l'on met les doigts dans la pelote de laine permet de créer un espace mais un espace plein (contrairement à l'idée plus commune d'un espace vide). Or, l'image de la pelote de laine est peut-être plus risquée à prendre en ce qui concerne le statut que prend la pelote de laine symbolisant ici l'organisation. Il s'agit bien d'une pelote de laine qui préexiste l'action d'espacer. Or,

devenir qui la constituent. Celui ou celle qui met les doigts dans la pelote c'est moi, mais ce sont aussi tous les agents (humains et non humains) de la coordination régionale d'*Explora* qui ont participé à l'organisation de la Semaine de la science 2006. Cette thèse porte sur ces pratiques d'espacements, les leurs et les miennes.

Journal de bord, Chili, 11 octobre 2006

Je pense bien qu'aujourd'hui c'est mon premier jour de tranquillité et je peux donc enfin m'asseoir et écrire un peu. Les dernières semaines ont été intenses : le déroulement de la Semaine de la science, les dernières entrevues, les dernières réunions et la préparation de mon départ. Je ne sais plus par où commencer. Je sens m'être perdue dans cette poursuite du Projet. J'ai plus de cent soixante heures d'enregistrement, sans compter les douze entrevues et tous les documents (papier et numérique) que j'ai collectés pendant ces trois mois. J'espère arriver à faire sens de tout cela. Oui, j'ai suivi le Projet, maintenant encore faut-il que j'écrive cette histoire...

Suivre un projet, pas à pas, jour après jour, au cours de longues traversées. Comme le flâneur qui sillonne des ruelles, rencontre des passants, des objets, des lieux et se perd dans la foule. Cheminer. C'est ainsi que j'ai envisagé et vécu la démarche de recherche qui aboutit aujourd'hui à cette thèse. Cheminer. C'est aussi ce que je vous propose de faire dans les prochaines pages à travers une narration en termes de parcours, de carrefours et de retours. Ce choix de démarche et d'écriture n'est pas dû à un caprice littéraire, mais à un souci de cohérence interne entre le contenu et la forme. En effet, cheminer renvoie à plusieurs notions et positionnements

ce que je veux contrer c'est justement ce type d'ontologie découlant d'un positionnement épistémologique positiviste. En fait, l'image serait encore plus adéquate si la pelote de laine se construisait par l'action d'espacer.

épistémologiques, ontologiques et méthodologiques qui sont au cœur de ma recherche.

Cheminer, comme Michel de Certeau (1990) l'a noté, est la façon que le flâneur a de parcourir une ville sans chercher à cartographier un panorama général. En reprenant cette figure iconique (et problématique) du flâneur, je ne veux surtout pas entrer dans les débats et critiques concernant les questions d'espace. Il n'est pas question ici d'aborder ce sujet, il s'agit tout simplement de mettre l'emphase sur la marche et l'exploration comme une façon, parmi d'autres, de saisir le social. Qu'il soit moderne, à la de Certeau (1990), ou postmoderne, comme le définit Baudrillard, le flâneur reste celui qui chemine (avec ou sans direction précise), et qui en plus a du plaisir à le faire. Dans un même ordre d'idées, Latour et Hernant (1998) avancent que pour saisir et comprendre Paris il nous faut cheminer et mettre à jour nos panoramas. Dans ce contexte, ils font valoir qu'« aucun Panorama ne nous permet d'embrasser tout Paris.... fragmentée, fracturée, déstructurée. Atomisée, anomique, voilà, paraît-il comment se présente de nos jours la société. » (Ligne cheminer, plan 4). Si l'on accepte ce point de vue, cheminer impliquerait alors explorer, connaître et se laisser surprendre par ces détails, cette société fragmentée qui généralement nous échappe.

L'outillage méthodologique dont nous devons nous doter doit donc tenir compte de cette fragmentation du réel tout en permettant de saisir « le fluide du social partout où il se faufile » (Latour, 2006, p. 112). Dans ce sens, Latour (2006) propose de suivre les acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire de les suivre « au moment où ils se frayent un chemin à travers les choses qu'ils ont dû ajouter aux plus durables des interactions constamment fluctuantes » (p. 99). En m'inspirant de cette proposition, je suggère dans cette thèse de suivre les actions (Meunier & Vasquez, 2008), ce qui s'est traduit dans le *vidéoshadowing* du Projet de la Semaine de la science d'*Explora*. En suivant ce projet « comme son ombre », c'est-à-dire en cheminant avec lui par un travail minutieux de filature, j'ai tenté de saisir la multiplicité et l'hybridité des interactions au travers desquelles il s'incarne. Pour revenir à la notion de cheminer, il

est intéressant de noter ici que le cheminement n'est pas restreint à l'action de l'individu ; « les mains, une eau, la nuit, les vents cheminent [aussi] » (XMLittré³), tout comme le fait le Projet. L'attention que je porte à l'hybridité de l'action — c'est-à-dire, l'action comprise comme une association entre sujets et objets dans laquelle il n'existe pas de point d'origine (Latour, 1994b) — est au cœur de ma conception de l'organisation et de l'espace. En effet, ces deux concepts, tels que je les définis, rendent compte d'une ontologie hétérogène (Law, 1994), ce que Cooren (2006) nomme d'après Garfinkel (1988) un *plénum d'agentivités*.

Il en est de même pour l'intérêt que je porte au processus ; ce qui se traduit dans la notion d'organisation *in-the-making* et d'espace comme un espace-temps constitué par les interactions. Cheminer, appliqué dans ce contexte, renvoie à l'action de marcher, de faire du chemin. Mais il s'agit ici d'un chemin faisant qui se construit en marchant, comme l'a si bien exprimé Antonio Machado en 1917 dans le *Canto XXIX Proverbios y Cantares*:

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar⁴.*

Le chemin se construit en marchant, nous dit Machado, d'où l'intérêt de marcher et de se centrer sur cette marche. Le point d'arrivée n'est pas ce qu'il y a de plus important — même si la relation entre processus et effet m'intéresse —, c'est à partir

³ XMLittré v1.3, *Le dictionnaire Littré en ligne*, <<http://francois.gannaz.free.fr/Littré/accueil.php>>, 31 octobre 2007.

⁴ Traduction : « Marcheur, ce sont tes traces ce chemin, et rien de plus ; Marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant. En marchant se construit le chemin, et en regardant en arrière on voit la sente que jamais on ne foulera à nouveau. Marcheur, il n'y a pas de chemin, seulement des sillages sur la mer. », traduction de Jose Parets-Lorca cité dans le site Web du Réseau Intelligence de la Complexité-MCX-APC <<http://www.mcxapc.org/static.php?file=florilege.htm&menuID=florilege>>, 29 janvier 1998.

du mouvement que je me place pour saisir l'organisation. Ainsi, une narration en termes de parcours et de carrefours me semble le moyen le plus cohérent et pertinent de présenter ma démarche. Encore une fois, je ne cherche pas à cartographier un panorama général du Projet de la Semaine de la science, je cherche plutôt à le décrire dans les moments/lieux « où i[l] se fray[e] un chemin à travers les choses qu'i[l] [a] dû ajouter aux plus durables des interactions constamment fluctuantes » (Latour, 2006, p. 99).

Cette thèse se structure donc de la manière suivante. Nous y trouvons deux grands axes – un conceptuel et l'autre plus empirique – qui sont développés de manière parallèle à fin d'intégrer successivement les réflexions émergentes du va-et-vient entre la théorie et l'empirie. Cette structure illustre bien le mode de raisonnement de cette thèse, proche de ce que Peirce nomme une logique *abductive* (Burks, 1958; Hartshorne & Weiss, 1931-1935; Houser & Kloesel, 1992; Peirce-Edition-Project, 1998) selon laquelle la manière d'aborder un phénomène d'étude répond à la fois à l'emprise conceptuelle et empirique du phénomène en question. L'axe conceptuel débute avec le parcours sur l'organisation (Chapitre 1) dans lequel je présente la quête de départ qui a animé cette recherche. Ce parcours se poursuit dans le Chapitre 3 qui présente le projet comme mode d'existence de l'organisation.

Parallèlement (ou en coexistence), je développe dans les Chapitres 2 et 4 l'axe (plus) empirique — quoique, comme vous le verrez, cette séparation est artificielle, car la théorie et l'empirie se chevauchent et s'imbriquent. À partir de ces deux chapitres se développe une mise en contexte permettant de présenter le Projet de la Semaine de la science et de la technologie du programme *Explora* 2006. Le Chapitre 2 est surtout axé sur le programme *Explora* et la manière dont il est défini par les agents organisationnels qui y sont impliqués (entre lesquels je m'inclus). Le Chapitre 4 correspond à la présentation de la Semaine de la science, comme évènement clé du programme *Explora*.

Ces deux axes, qui dans les premiers chapitres restent parallèles (se chevauchant) se rencontrent dans le Chapitre 5, chapitre qui développe théoriquement la proposition d'« espacer » l'organisation. La notion d'espace comme espace-temps est alors présentée ainsi que les éléments conceptuels clés propres aux « pratiques d'espacement » du chercheur. Le développement et l'application méthodologique de cette proposition sont présentés dans le Chapitre 6. Une mise en lumière sur le shadowing et l'appropriation que je fais de cette technique de collecte de données dans une démarche méthodologique sont présentées. Les Chapitres 5 et 6 sont « au carrefour », là où se rencontrent et s'articulent les questionnements théoriques et réflexions issues de l'empirie.

À partir de ce carrefour je trace un troisième (et dernier) parcours (Chapitre 7) qui correspond au récit « Les hauts et les bas de la Semaine de la science lors de l'activité 'Mille scientifiques, mille salles de classe' ». Par ce récit je décris et j'analyse le Projet de la Semaine de la science tel qu'organisé dans une des coordinations régionales d'*Explora* en 2006. Plus particulièrement, je m'attarde sur les pratiques d'espacement des différents acteurs impliqués dans l'organisation d'une des activités du projet, soit celle des « Mille scientifiques, mille salles de classe ». Je présente finalement, dans la discussion/conclusion, un retour et une réflexion sur ses pratiques d'espacement et leurs implications tant au plan théorique que pour la pratique organisationnelle.

CHAPITRE 1

PREMIER PARCOURS : OÙ TROUVER L'ORGANISATION ?

En 1949, le philosophe analyste britannique Gilbert Ryle proposait dans son livre *The Concept of Mind* une situation, devenue depuis un exemple classique repris non seulement en psychologie, mais aussi dans d'autres branches des sciences humaines. Cette situation met en scène un individu visitant l'Université d'Oxford en Angleterre, visite pendant laquelle un collègue lui montre les bibliothèques, le campus, les musées, les départements scientifiques et les bureaux administratifs. On lui présente aussi quelques professeurs, quelques doyens, des membres du personnel administratif, etc. Rien d'étonnant pour une visite de ce type ; de quoi satisfaire n'importe quel visiteur. Cependant, raconte Ryle (1949), ce n'est pas le cas pour le visiteur en question qui, à la fin de la visite, demande à son hôte :

But where is the University? I have seen where the members of the Colleges live, where the Registrar works, where the scientists experiment and the rest. But I have not yet seen the University in which reside and work the members of your University. (p. 18).

Comment expliquer ce malentendu ? Le but de la visite était effectivement de *montrer* l'Université. C'est bien ce que le visiteur a *vu*, non ? Certes, on pourrait penser a priori que l'université — comme toute autre organisation, par ailleurs — n'est pas un objet que l'on peut sentir, toucher, entendre (en tout cas, pas de la même manière qu'un arbre, un livre ou un bouquet de fleurs, par exemple). Il s'agit ici, selon Ryle, d'une erreur de catégorie [*category-mistake*] selon laquelle l'individu assigne une entité — dans ce cas, l'Université — à la même catégorie à laquelle appartiennent d'autres entités qu'il croit similaires et qui lui sont plus familières — dans ce cas, on présume, des objets supposément plus matériels, tels un arbre ou un livre. Généralement ces erreurs, poursuit Ryle, sont rares ; le but de cet exemple étant

pour lui de souligner le caractère particulier de cette situation et son intérêt théorique pour comprendre les logiques d'abstraction.

Cependant, si nous examinons maintenant cet exemple d'un point de vue organisationnel, le commentaire du visiteur de l'Université d'Oxford ne semble pas si particulier : où se trouve l'Université ? Est-ce dans les bureaux, les couloirs, les bibliothèques, les professeurs, les étudiants, les réunions, les cours, l'organigramme, les communiqués de presse, les plans de cours, le Recteur, etc.? La question reste ouverte à plusieurs réponses. Il y a-t-il vraiment erreur de catégorie, comme l'affirme Ryle, ou tout simplement de multiples modes d'existence de l'organisation ? J'ai tendance à pencher pour la deuxième explication. C'est en effet ce que l'on déduit en explorant la littérature reliée aux études sur les organisations, littérature qui présente plusieurs images (Morgan, 1999), métaphores (Putnam, Phillips, & Chapman, 1996/2006; Smith, 1993) et perspectives (Conrad & Haynes, 2001; Deetz, 2001; Fairhurst & Putnam, 2004) cherchant à dresser un portrait des multiples manières d'aborder ce phénomène.

Il semblerait ainsi que l'organisation posséderait une nature hybride de laquelle nous ne pouvons pas échapper. Où est l'organisation ? Comment la voir, la saisir? Ainsi, nous pourrions profiter de cette hypothèse de l'hybridité pour tenter de répondre à ces questions. Peut-être que le visiteur aurait été plus satisfait de sa visite de l'Université d'Oxford, si, dès le départ, on l'avait prévenu de cette hybridité et des multiples manifestations/incarnations de cette organisation, organisation de laquelle il n'aurait qu'un aperçu dans cette première visite.

Reconnaître et exploiter ce caractère hybride de l'organisation pour la saisir/la trouver. Voilà ce que je propose de faire dans cette thèse et que je commence à développer dans les trois sections de ce premier parcours. Premièrement, je propose de saisir l'organisation comme effet et processus, deux conceptions généralement

abordées dans la littérature de manière antagonique, voire même incompatible, mais que je considère complémentaires. Ainsi, je postule que pour une meilleure compréhension de l'organisation, il faut plutôt interroger cette relation au lieu de la nier. Dans ce contexte, je prends comme point de départ un positionnement processuelle. En ce sens, je postule que si l'organisation comme effet existe bel et bien, elle est le résultat d'un assemblage de processus. Je propose, en conséquence, d'explorer ces processus qui rendent possible l'organisation-effet.

Pour ce faire, et suivant en cela John Dewey (1944/1916), je propose, dans une deuxième section, de saisir l'organisation *dans* la communication (et non pas la communication dans l'organisation, qui, comme nous le verrons, est la formule dominante dans les études en organisation). La communication devient ainsi la porte d'entrée pour explorer l'organisation car elle permet de se centrer sur les processus clés reliés à l'expérience d'interagir collectivement avec d'autres (Barge & Fairhurst, 2008). La définition de la communication ici développée est celle d'une transaction — une action conjointe et collaborative — avec une force constitutive qui se textualise dans le langage pour générer l'organisation. Il y a ici reconnaissance d'une dimension matérielle, voire textuelle, de la communication ainsi que d'une certaine agentivité [*agency*] de l'organisation comme acteur collectif, un premier constat d'une ontologie hétérogène (Law, 1994). Je poursuis cette réflexion dans la troisième section en me penchant sur une définition de l'organisation comme un *plénum d'agentivités* (Cooren, 2006), ce qui m'amène à reconceptualiser la notion d'action comme une association entre agents humains et non humains (Latour, 1986, 1994a, 1994b, 2005) et à repenser l'organisation hybride comme ayant un mode d'existence distinct (Latour, 2007).

1.1. L'organisation comme effet et processus

La distinction entre l'effet et le processus présente une longue histoire dans la recherche en sciences sociales. Déjà en (1978), dans une analyse du travail de Talcott Parsons, Norbert Elias remettait en question la sociologie parsonienne comme étant « a systematic reduction of social processes to social states » (p. 228) — ces états pris pour acquis et non problématisés. Suivant cette critique, Elias proposait une déconstruction de ces notions préconçues — notamment celle d'individu — pour rendre compte des processus complexes et hétérogènes qui participent de la production de ces états. Voici donc à l'œuvre l'opposition classique entre être et devenir qui renvoie à la distinction que je fais entre effet et processus et que plusieurs auteurs ont reprise dans d'autres termes.

Par exemple, Strum & Latour (1987) distinguent ce qu'ils nomment les visions ostensive et performative de la société. Une vision ostensive suppose qu'une société a une structure et que les acteurs sociaux sont dans la société. La société préexiste les acteurs et détermine leurs expériences. Dans une vision performative, ce sont les acteurs qui définissent pour eux et pour les autres ce qu'est la société. La société existe seulement dans sa performance hybride. Ce sont les acteurs (humains et non humains) qui, en agissant, constituent la structure sociale ; ils sont des « social players actively negotiating and renegotiating what their society is and will be » (p.789).

Cooper et Law (1995) renvoient, quant à eux, à ce qu'ils présentent comme les modes de pensées distale et proximale. Une vision distale souligne les résultats et les produits, les objets finis des pensées et des actions. Cette vision privilégie ce qui semble déjà constitué et connu, autrement dit, les préconceptions du monde. Elle implique aussi de s'attarder aux frontières et aux séparations, aux distinctions, à la

hiérarchie et à l'ordre. La pensée proximale, par contre, s'intéresse aux réseaux de médiation, ces circuits de connexion et de mouvement continu toujours en devenir. Elle présente donc des réponses toujours précaires et partielles, sans chercher à généraliser. Le monde est conçu comme une multiplicité de relations et d'implications réciproques, ouvertes à plusieurs interprétations.

Tsoukas et Chia (2002) mettent, quant à eux, en tension ce qu'ils nomment les approches synoptique et performative. En s'intéressant particulièrement au changement organisationnel, ces auteurs argumentent qu'une vision synoptique offre un regard global et général du phénomène. Cette vision souligne ainsi la récursivité et la stabilité. Aussi, elle a tendance à réduire la complexité. Une vision performative, pour ces auteurs, met au contraire l'accent sur l'action humaine et son caractère situé. Il s'agit donc de décrire les phénomènes sociaux en détail pour rendre compte de leur dynamisme et de leurs changements. Finalement, Van de Ven et Poole (2005) explorent cette tension en distinguant entre une recherche des noms (un artefact) et la recherche des verbes (un processus). En tant que nom, la stabilité et l'immobilité sont soulignées. Comme verbe, les caractéristiques centrales des phénomènes à l'étude, sont le changement et le flux d'actions.

Visions ostensive ou performative, pensées distale et proximale, approches synoptique et performative, recherche des noms ou des verbes, effet ou processus, ces différentes nomenclatures renvoient donc à deux manières distinctes de concevoir les phénomènes sociaux. Voyons maintenant comment ces deux conceptions s'appliquent à la question qui nous intéresse.

Déjà, on pourrait noter que l'étymologie du mot organisation renvoie implicitement à cette double conception : « the state of being organized and the act of organizing » (Cooper & Law, 1995, p. 240). On réfère ainsi à la « chose organisée » : l'entreprise, l'administration, la personne morale, mais aussi aux actions nécessaires « pour organiser quelque chose » : une cérémonie, un rendez-vous, un travail en

équipe. Il s'agit, d'une part, des organisations comme domaine particulier de la réalité et de l'autre, de l'organisation comme mode d'existence (Latour, 2007). Comme domaine de la réalité, l'organisation est définie comme une entité collective, un système fixe aux frontières plus ou moins établies, qu'on décrit généralement en termes de structure. Selon Smith (1993), l'organisation est vue comme un contenant : « a reified, three-dimensional phenomenon with height, depth and breadth, occupying a relatively-fixed space and manifesting an interior and an exterior » (p.12). Pour revenir à la critique d'Elias (1978), l'organisation est ici réduite à un état, une donnée constante et non problématique, un objet naturel et réel que l'on peut décrire, prédire et contrôler. Cette vision de l'organisation a souvent été associée à une épistémologie positiviste — qui cherche à établir des relations causales et des régularités — et à une ontologie réaliste, externe à l'individu ; deux dimensions propres d'une perspective dite fonctionnaliste (Burrell & Morgan, 1979), qui est encore de nos jours l'approche dominante dans les études en organisation.

Passons maintenant à l'organisation comme mode d'existence : ce complexe assemblage de processus organisants. Dans cette vision, l'intérêt ne se trouve pas dans l'organisation comme état ou comme produit d'un processus. C'est plutôt le processus en soi — *the organisation-in-the-making* — qui importe. Selon cette approche, au lieu de référer aux organisations en tant que telles, les chercheurs qui adoptent ce positionnement préfèrent parler d'*organizing*, un terme proposé par Weick (1979) pour rendre compte du processus continu de médiation à travers lequel s'articulent les expériences humaines et leur environnement (Taylor & Van Every, 2000). Questionnant l'existence des organisations comme des entités distinctes et indépendantes des personnes qui y interagissent, Weick (1979) invite à préférer les verbes aux noms pour désigner les phénomènes organisationnels. Ce faisant, « [...] we are prompted to focus on 'processes of becoming' rather than 'states of being'. »(Gioia, 2006: 1711).

Ces deux façons de concevoir l'organisation ont souvent été vues comme étant antagonistes, voir même incompatibles. Pourtant, plusieurs auteurs (Cooper & Law, 1995; Strum & Latour, 1987; Tsoukas & Chia, 2002; Van de Ven & Poole, 2005) postulent que pour une meilleure compréhension de l'organisation, il faut plutôt interroger la relation entre effet et processus. Mises ensemble, ces deux conceptions de l'organisation, complémentaires quoique différentes, permettent de mettre l'accent sur la nature même de cette relation. Cependant, et comme Elias (1978) le suggérait, je considère que partir de l'effet — de l'organisation comme entité — reste problématique. Les paroles de Latour (1991/1993) en ce sens sont très claires,

The words “science”, “technology”, “organization”, “economy”, “abstraction”, “formalism” and “universality” designate many real effects that we must indeed respect and for which we have to account. But in no case do they designate the causes of these same effects. These words are good nouns, but they make lousy adjectives and terrible adverbs. Science does not produce itself scientifically any more than technology produces itself technologically or the economy economically. (p.116)

Et j'ajouterais : « the organization organizationally ». Je propose donc de partir du processus — cet assemblage d'*organizing* — pour en arriver aux effets (plus ou moins stables), de ce qu'est une organisation. Dans ce sens, je postule que si l'organisation comme entité existe bel et bien — on parle, par exemple du Gouvernement comme l'auteur d'une loi, de Microsoft comme détenteur d'une partie importante du marché technologique — elle est l'effet de l'assemblage d'une multiplicité de processus organisants.

Pour saisir/trouver l'organisation il s'agit donc de retracer les réseaux de médiation, les circuits de connexions (ou de déconnexions) et de mouvement continu, ce que Cooper et Law (1995) nomment l'organisation émergente : « a seamless web of interconnecting yet heterogeneous actions » (p. 246). Comment s'y prendre ? Je propose, dans la prochaine section, de partir de la communication : « to

always starting from, rather than arriving at, communication as the essential premise of every inquiry.» (Cooren, Taylor, & Van Every, 2006, p. 14). Partir de la communication implique de remettre en questions les concepts préétablis et réifiés — la Société, l'Organisation, l'Individu, etc. — a fin de mieux comprendre à quels phénomènes ces concepts renvoient, mais surtout, — et c'est ce que je propose, paraphrasant John Dewey (1944/1916) — comment ils se produisent/constituent dans la communication.

La communication constitue donc une voie intéressante pour comprendre l'*organizing* sous une vision processuelle de l'organisation, à laquelle j'adhère, car elle permet de se centrer sur les processus clés — comme la cocréation, la connexion, la particularité, et l'émergence — reliés à l'expérience d'interagir collectivement avec d'autres (Barge & Fairhurst, 2008). Selon Johnson (1977), la communication serait justement ce processus organisant de co-construction de l'action collective. Et pour reprendre les propos de Weick, Sutcliffe et Obstfeld (2005), la communication serait ainsi ce processus par lequel les « situations, organizations, and environments are talked into existence. » (p. 409). La communication devient ainsi ma porte d'entrée pour explorer l'organisation.

1.2. L'organisation dans la communication

Postuler que l'organisation est produite/constituée dans la communication implique nécessairement un positionnement ontologique spécifique vis-à-vis de l'organisation, de la communication et de la relation entre les deux. Afin de rendre explicites ces statuts ontologiques, une manière de s'y prendre est de dégager de la littérature les différentes métaphores qui tentent de rendre compte du lien entre ces

deux concepts — une des stratégies par laquelle le domaine de la communication organisationnelle a traditionnellement été abordée.

Selon Ruth Smith (1993), on peut classer cette littérature à partir de trois grandes métaphores : contenant, production et équivalence. La métaphore du contenant comprend la relation entre organisation et communication en termes de messages (le contenu) circulant dans l'organisation (le contenant). La communication est donc située en « dedans » ou en « dehors » de cet espace relativement fixe et objectif que serait l'organisation. Fairhurst et Putnam (2004) caractérisent cette relation comme étant réflexive, dans la mesure où la communication apparaît comme le reflet des structures organisationnelles et donc comme un artefact de l'organisation. Cette métaphore suppose une ontologie matérialiste qui présente une organisation réifiée et externe à l'individu, perspective que l'on peut associer à la définition d'organisation comme effet. Cette métaphore est encore la plus dominante dans les études sur les organisations. Dans la recension de la littérature faite par Smith, elle représentait un 69% de son corpus. Aujourd'hui la tendance semble se maintenir : « la communication au sein des organisations » ou « la communication des organisations », sont encore des expressions couramment utilisées non seulement dans ce domaine d'études, mais aussi dans les pratiques organisationnelles (Bouillon, Bourdin, & Loneaux, 2007).

Concernant la métaphore de la production, Smith (1993) y distingue trois types : (1) la communication produit l'organisation, relation qui est généralement associée au concept d'*organizing* et qui soulève l'importance des processus symboliques. Il s'agit ici d'une vision idéaliste de l'organisation qui la réduirait à un niveau purement discursif. Cette approche émane d'une vision socioconstructiviste de la réalité, vision qui suppose la préexistence de la communication par rapport à l'organisation et donc une séparation de ces deux phénomènes (Fairhurst et Putnam, 2004) ; (2) l'organisation produit la communication, relation qui partage avec la métaphore du contenant une conception matérialiste et réifiante de l'organisation,

mais qui présente une conceptualisation plus dynamique en s'intéressant davantage aux processus de production qu'aux résultats. Selon cette approche, l'organisation préexiste les pratiques communicationnelles ; la communication est donc l'un des outputs organisationnels (Fairhurst et Putnam, 2004) ; et (3) la métaphore de la coproduction, métaphore qui établit une relation indissoluble entre communication et organisation et qui suppose que la source de production n'est ni dans la communication ni dans l'organisation, mais dans leur relation. À l'opposé des approches précédentes, cette métaphore n'établit aucune préexistence, ni de l'organisation, ni de la communication puisque les deux sont nécessaires pour leur émergence (Fairhurst et Putnam, 2004). Cependant, les explications visant à mieux nous faire comprendre comment se réalise cette co-production restent problématiques de par la définition quasi fusionnelle de ces deux concepts.

Finalement, on retrouve la métaphore de l'équivalence, qui garde une certaine similitude avec l'idée de la coproduction dans le sens où elle relie organisation et communication comme étant des phénomènes inséparables. Cependant, la métaphore de l'équivalence tente de contourner les problèmes analytiques qu'entraîne cette indissolubilité en homologuant communication et organisation, comme étant les deux dimensions d'un même phénomène. Ainsi, Leonard Hawes (1974/2006) affirme que "social collectivities are not *reflected in* communicative behavior but rather *are* communicative behavior"(p. 208). Il s'agit ici de rompre avec la vision traditionnelle de la dualité entre organisation et communication pour essayer de saisir à la fois le dualisme et l'unité de la communication organisationnelle. Pour ce faire, Hawes poursuit, « it is necessary to determine how organizations come into existence in the first place, how such patterned behavior evolves, how the collectivities maintain themselves, and how they disengage » (p. 207, emphase ajoutée) — notez que toutes ces questions commencent par comment [*how*].

Au moment de la recension de littérature de Smith (1993), très peu des textes de son corpus se trouvaient associés à cette approche. Il semblerait que Smith l'ait ajoutée presque comme une conséquence logique de sa typologie. Elle propose toutefois une certaine ouverture,

Moreover, as alternative grounds for explicating the figure 'organizational communication' are forged, the whole idea of understanding it in terms of 'the relationship of organization and communication' may well be abandoned because the issue of whether there is a relationship between the two constructs 'organization' and 'communication' will no longer be primary to the tasks of grasping the nature of the unity of 'organizational communication'. (p. 50, soulignement original)

Ce n'est que quelques années plus tard que Taylor (1995) reprend cette typologie pour démontrer l'ambivalence du domaine de la communication organisationnelle qui présenterait, selon lui, deux visions du monde [worldviews] : une vision hétéronome, associée à la métaphore du contenant/contenu de Smith (1993) et une vision autonome, reliée au concept d'auto-organisation qui prend ses origines dans la théorie de l'autopoïèse des biologistes Maturana et Varela (1980; 1984). Taylor poursuit cette idée de *worldviews* dans un article coécrit avec Cooren, Giroux et Robichaud (Taylor, Cooren, Giroux, & Robichaud, 1996) dans lequel la métaphore de l'équivalence est directement interrogée. À la question « Qu'est-ce qu'une organisation », ces auteurs répondent ainsi :

The answer depends on worldview: One image is simply the inverse of the other, the product of a translation... There is a dynamic. We are, it seems, destined to be forever caught between the conversation [autonomous worldview] and the text [heteronomous worldview]. If, as Smith speculates, organization and communication are equivalent, it is here that the equivalence is to be found. (p.29)

Fairhurst et Putnam (1999) reprennent également la métaphore proposée par Smith pour définir les travaux de James Taylor et de ses collègues de l'École de Montréal.

... Taylor and colleagues argue for an equivalency relationship between communicating and organizing, such that the organization can be found in the manoeuvrings and interpretations of its many conversations. Organizing takes place in communication (p. 9).

D'après Fairhurst et Putnam (1999), l'équivalence entre communication et organisation, caractéristique de cette approche, se trouve dans l'accent mis sur les propriétés organisantes de la communication comme étant la manifestation de base — *the building blocks* — de l'organisation (Cooren, 2000; Cooren & Taylor, 1997). C'est dans ce sens que Taylor et ses collègues affirment qu'il y a déjà organisation dans le simple échange de paroles ou de textes — dans l'interaction —, même si cet échange implique seulement deux personnes. Selon Taylor (2000),

... people in interactive talk are doing much more than "messaging" or "performing speech-acts." They are an interactive unit that is revealed as much by its members' physical configurations, their gesturing and their dance-like co-positioning, as by the complex and highly interactive verbalizing they engage in to produce more or less coherent strings of talk. The conversational couple engaged in talk is more than the sum of the two individuals; it already forms a social unit, the embryo of an organization. (<http://www.cios.org/EJCPUBLIC/010/011/01015.html>)

La logique dominante d'une « communication *au sein* de l'organisation » vient d'être renversée par une logique selon laquelle l'organisation se rend présent, s'accomplit à travers la communication : dans les tours de paroles, dans l'usage des pronoms, dans les marqueurs discursifs de temps et d'espace, dans les mouvements ; mais aussi à travers des logos, des documents de travail et d'autres textes organisationnels.

Fairhurst et Putnam (1999) affirment, qu'un des plus grands apports des travaux de Taylor et de ses collègues pour la théorisation de la communication organisationnelle est le repositionnement de la centralité de la communication pour comprendre l'organisation. L'autre contribution, qui s'en suit, est l'ancrage théorique de ces auteurs pour redéfinir la communication. Cet ancrage s'articule autour d'une variété d'approches discursives, principalement : la pragmatique, la sémiologie, l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation.

Il est intéressant de noter que la définition de la communication ici mobilisée présente une rupture avec le paradigme traditionnel de la communication comme transmission d'informations. Selon l'approche de Taylor et de ses collègues, la

communication n'est pas uniquement un véhicule qui rend possible l'action collective, elle est considérée, en elle-même, comme une forme d'action. Pour reprendre Cooren, Taylor et Van Every (2006), « [c]ommunication is about acting — having an effect — fully as much as all the other purposive activities in which we engage as human beings » (p. 4). Dans ce sens, la communication n'est pas seulement un reflet de l'organisation, une représentation, mais plutôt une performance par laquelle s'accomplit l'organisation. La communication dispose ainsi d'une force constitutive. Suivant cette logique, nous pouvons affirmer que communiquer est bien plus que donner de l'information ou en recevoir : communiquer, c'est agir.

Toutefois, il ne s'agit pas ici d'un acte individuel — comme le serait, par exemple, un acte de langage (Austin, 1962) —, mais bien d'un acte collectif. L'acte de communication est une production conjointe et collaborative : communiquer, c'est agir ensemble. La communication est donc toujours relationnelle. Encore plus, c'est cette relationalité même qui en fait un phénomène organisationnel et organisant. Pour rendre plus explicite la dimension relationnelle de la communication, Taylor (1992) propose d'utiliser le concept de transaction.

Une transaction incorpore un échange, mais le concept de transaction englobe celui d'échange, car il spécifie à la fois des partenaires à l'échange, les biens à échanger et les droits et obligations de chaque partie à la transaction, futurs et passés. La description appropriée d'une organisation n'est plus celle d'un organigramme décrivant un ensemble de postes, chacun avec ses devoirs et pouvoirs, mais plutôt celle d'un ensemble de transactions, avec lesquelles on associe des « transigeants » (p. 57-58).

Il faut noter ici que pour Taylor (1992), la notion de transaction permet à la fois de se centrer sur l'objet — physique ou symbolique — à échanger que sur la transaction elle-même telle qu'elle se réalise. Et dans ce sens, il argumente que « [l]a nature de la transaction apparaît seulement *pendant* le déroulement de l'interaction ou peut même devenir claire seulement *après* » (p. 73, soulignement original), d'où le caractère réflexif (Giddens, 1987) et rétrospectif (Weick, 1995) de toute transaction.

Cette définition de la transaction s'inspire de deux traditions de recherche : d'abord, de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) qui s'interroge sur les méthodes utilisées par les acteurs pour faire sens de leur monde, et deuxièmement du champ de l'analyse de la conversation (Sacks, Schegloff, E. & Jefferson, 1974) qui s'intéresse à ce que les individus font lorsqu'ils conversent et comment ils le font. Pour reprendre Pomerantz et Fehr (1997), « that is, how people in society produce their activities and make sense of the world around them » (p. 65). Ainsi, l'interaction sert à la fois à mettre en scène la transaction et simultanément à la construire. Cependant, l'interaction à elle seule ne peut pas rendre compte de l'ensemble des transactions, cette *imbrication* (Taylor, 2000; Taylor & Van Every, 2000) qui permet de stabiliser/décrire l'organisation. L'organisation se matérialise dans la traduction des transactions dans le langage et, ce faisant, elle devient réelle pour ses membres, ses clients et pour la société dans son ensemble (Taylor, 2006).

Dans ce sens, Taylor et Van Every (2000) affirment que l'organisation émerge de sa description et de sa réalisation dans/par la communication. L'organisation « décrite » devient un objet auquel réfèrent les personnes dans leurs interactions et dans leurs attitudes. L'organisation « réalisée » est une mise en acte des interactions et des échanges/transactions des membres de l'organisation. Son rôle est double : (1) construire le sens des circonstances dans lesquelles les membres de l'organisation se trouvent plongés afin de créer un cadre d'interprétation pour les situations organisationnelles et (2) transformer cette collection d'individus en un acteur collectif. Le moyen par excellence pour réussir ce passage des circonstances aux situations et des individus au collectif est le langage.

Le langage est essentiel pour la description de l'organisation à travers laquelle surgit le cadre d'interprétation des situations organisationnelles ainsi que l'acteur collectif (Taylor, 2000). Le langage prend, pour Taylor et Van Every (2000), une forme textuelle — *strings of language* (p. 37) — qui devient accessible dans les interactions (Taylor & Robichaud, 2004). Pour Cooren et Taylor (1997), il s'agit d'un

objet discursif — un objet/texte — qui circule au travers des multiples interactions imbriquées. La circulation de ces objets/textes permet ainsi d'articuler les diverses actions matérielles distribuées dans l'organisation et de constituer l'organisation comme acteur collectif. Comme Callon et Latour (1981) l'ont suggéré, il y a plus de vingt-cinq ans, les collectivités sont ainsi considérées comme des Leviathans, des macro-acteurs constitués par une multiplicité d'entités diverses.

An actor like EDF [Electricité de France] clearly displays how the Leviathan is built up in practice-and not juridically. It insinuates itself into each element, making no distinction between what is from the realm of nature...what is from the realm of the economy...and what comes from the realm of culture... It ties together all these scattered elements into a chain in which they are indissociably linked. (p. 288)

Pour Cooren et Taylor (1997), la communication est donc une instance de médiation — un processus de traduction rendue possible par les objets (parmi eux, les textes) — et l'organisation, l'effet de cette médiation : l'acteur collectif.

En acceptant que l'organisation (comme entité) soit un effet généré par la communication (le processus) et qu'elle se constitue en macro-acteur par la circulation d'objets/textes, Cooren et Taylor (1997) s'éloignent d'une vision purement discursive de l'organisation — vision très répandue dans la perspective dite interprétative (Putnam, 1993) qui met l'accent sur le processus de signification subjective comme mode de constitution de la réalité sociale. Ce qui manque dans cette vision de l'organisation, c'est une réflexion plus poussée sur l'agentivité. À ce sujet, Taylor et Van Every (2000) notent que les significations et même les interactions ne peuvent agir : elles ne sont pas des agents. De plus, elles ne permettent pas d'expliquer l'agir de l'organisation : le faire. Et par là, ils ne se réfèrent pas seulement à la production de biens ou de services, mais aussi à la prise de décision, comme lorsque l'on dit que Microsoft a pris une part de marché ou que Walmart interdit la création de syndicats.

L'inclusion d'une dimension objective/textuelle à la communication et la reconnaissance de l'agentivité de l'organisation comme acteur collectif constituent ainsi les premiers pas vers une ontologie hétérogène de l'organisation. Toutefois, comme Cooren et Fairhurst (2009) l'avancent, la dimension matérielle de l'organisation et son statut de macro-acteur ne se basent pas seulement sur l'existence de textes la représentant ou l'incarnant :

These nonhuman entities can have *textual forms* like statuses, rules, titles, procedures, protocols, messages (whether under the form of documents or memory traces), but they can also be simple artifacts devoid of any textuality (like a monitoring device, a uniform, or an architectural element). (p. 137, soulignement original)

Dans la prochaine section, je reprendrai donc l'ouverture proposée par ces auteurs pour aller un pas plus loin et définir l'organisation comme un *plénum d'agentivités* (Cooren, 2006). Cette (re)définition de l'organisation passe par une reconceptualisation de l'action comme étant une association d'acteurs humains et non humains (Latour, 1986, 1994a, 1994b, 2005), ce qui implique l'élargissement de la notion d'agentivité et donc la reconnaissance (et l'étude) de la part d'action des objets dans la constitution de l'organisation.

1.3. L'organisation comme plénum d'agentivités

Prendre comme point de départ la communication, telle que je l'ai décrit dans la section précédente, peut présenter un certain piège. Il en découle une certaine tendance à réduire l'organisation à des discours. Que ce soit dans une approche plus socioconstructiviste qui s'attarde au processus de signification intersubjective ou dans une approche critique qui conçoit la communication comme étant le reflet de structures institutionnelles réifiées, la dimension matérielle/objective de

l'organisation semble a priori négligée. Pour faire face à cette tendance qui domine les études sur les organisations dites interprétatives, Cooren (2006) propose de prendre un virage « agentif ». Selon lui, il faut considérer l'action organisationnelle comme un phénomène hybride qui mobilise la participation d'entités ontologiquement hétérogènes (matérielle, discursive, humaine et non humaine).

Comme Cooren le précise, une organisation peut être représentée par une série d'entités telles que des logos, des certificats, un conseil d'administration, un organigramme, des bâtiments, des rapports annuels, un président, des secrétaires, des machines, des textes, opérations, et ainsi de suite. Il propose ainsi, « [t]o consider the world as full of agencies and only agencies—what could be called, in reference to Garfinkel (1988), a plenum of agencies » (p. 85). Cette vision de l'organisation comme plénum d'agentivités implique une reconceptualisation de l'action comme une association entre des sujets et des objets, entre des humains et des non humains (Cooren, 2006).

Traditionnellement, la notion d'action a été associée à une caractéristique distinctive et propre aux êtres humains.

L'action fait référence aux événements dans lesquels une personne aurait pu, à n'importe quelle phase d'une séquence de conduites, agir autrement : tout ce qui s'est produit ne serait pas arrivé sans son intervention. (Giddens, 1987, p. 57).

Il s'agit ici d'une vision « interne » de l'action qui repose sur l'intervention de l'individu dans la constitution du monde et qui suppose un degré de conscience et d'intentionnalité, une forme de pouvoir et un besoin d'itération et de répétition (Robichaud, 2006). Ces propriétés de l'action sont constitutives d'une certaine condition humaine, et donc restreintes aux seuls humains.

Toutefois, si nous nous fions à l'usage populaire du mot, nous pouvons facilement observer qu'aucune référence à une action exclusivement humaine n'y est

présente. C'est ce que plusieurs auteurs (Doolin, 2003; Latour, 1986, 1988a, 1988b, 1994a, 1994b, 1996, 2001, 2005, 2006; Latour & Hernant, 1998; Law, 1994; Law, 1997, 1999, 2001, 2002; Law & Hassard, 1999; Law & Singleton, 2005; Strum & Latour, 1987; Suchman, 2000) tentent de démontrer en nous invitant à reconnaître les contributions quotidiennes des non humains au monde dans lequel nous vivons, que ces non humains soient des objets, des textes, des infrastructures, etc.

Dans cet esprit, Cooren (2004) s'appuie sur la définition du Webster's New Encyclopedic Dictionary qui offre huit acceptions du mot action:

1: a proceeding in a court of justice by which one demands or enforces one's right or the redress or punishment of a wrong 2: the working of one thing on another so as to produce a change-the action of acid on metals- 3: the doing of something usually in stages or with the possibility of continuation-the action of singing- 4: a thing done: deed b: pl: behaviour, conduct c: readiness to engage in daring activities: initiative-a person of action- 5: combat in war 6: the unfolding of events of a drama or work of fiction: plot 7: an operating mechanism-the action of a firearm- 8: an area or state of vigorous activity –where the action is. (p. 376)

Cooren note ainsi qu'aucune de ces acceptions ne permet d'associer l'action uniquement aux êtres humains, et que même les points 2 et 7 sont parfaitement compatibles avec l'idée d'une action non humaine. Qu'il s'agisse d'un humain ou d'un non humain, la notion d'action réfère à une transformation d'état, opérée par ou attribuée à un ou plusieurs agents. Dans ce sens, Latour (1994b) souligne que quand nous agissons, d'autres passent à l'action. Il s'agit donc d'un partage, d'une distribution de l'action avec d'autres.

Si l'on prend l'exemple d'un mémo écrit par un cadre, appelons-le Robert, à ses employés, on peut noter que ces derniers ont toujours la possibilité de singulariser la contribution de ce mémo en disant : « Ce mémo de Robert nous informe que... » ; comme ils peuvent également singulariser la contribution de Robert en disant : « Robert nous informe que... ». Cette chaîne d'action, peut même être remontée un

peu plus en aval si les employés en viennent à dire « la direction nous informe que... » ou même « l'organisation nous informe que... » dans la mesure où Robert représenterait, pour eux, la voix de la direction ou l'organisation elle-même. On voit donc ici que l'action est partagée et distribuée entre la contribution de Robert, de son mémo, de la direction qu'il représente ou même de l'organisation qu'il viendrait à incarner.

Accepter que les non humains agissent ne veut pas dire que la contribution humaine est laissée de côté, ni que les humains n'ont pas d'intention, de pouvoir ou de réflexivité. Cela signifie plutôt que ces attributs sont en déplacement et qu'ils émergent des interactions des humains avec d'autres projets, d'autres intérêts et d'autres sources de transformation. En fait, n'importe quelle qualité de l'agent (qu'il soit humain ou non humain) doit être décrite comme étant le résultat de l'action plutôt que la source de celle-ci (Robichaud, 2006). Le point d'origine de l'action est toujours une source d'incertitude (Latour, 1986, 1987a, 1987b, 1994b, 2001, 2006). L'action n'est donc pas seulement localisé, mais aussi « dis-locale » et, dans ce sens, l'action n'est jamais complètement localisable, mais aussi, toujours, déjà « délocalisable » (Cooren, 2006; Cooren & Fairhurst, 2004; Cooren, Fox, Robichaud, & Talih, 2005). Ce qui veut dire que dans l'accomplissement de l'action locale il y a toujours une variété d'entités — des documents, des règles, des protocoles, des machines, des technologies — qui permet de disloquer l'action : « i.e., [to] 'put out of place' (*Webster's New Encyclopedic Dictionary*, p. 289) what initially appeared to be 'in place', i.e., local » (Cooren & Fairhurst, 2009, p. 123).

La notion qui nous permet de comprendre cette idée est celle de l'hybridité de l'action, terme avancé par Latour (1991/1993) pour souligner le caractère problématique et hybride de l'origine de l'action. Ainsi, il définit l'action comme une association entre sujets et objets, humains et non humains, dans laquelle il n'y a que

des actants⁵ qui ne peuvent passer à l'action qu'en s'associant à d'autres qui vont les surprendre, les dépasser (Latour, 1994b). L'hybridité de cette association permet aux humains de réaliser des actions qu'ils ne pourraient performer autrement.

L'exemple de Latour (1994a) à propos des arguments avancés par les différents protagonistes engagés dans le débat autour du contrôle des armes à feu aux États-Unis illustre bien cette idée. D'une part, on trouve l'argument de la *National Rifle Association* (NRA) qui se centre sur l'individu qui tient l'arme dans ses mains. Cette organisation déclare que ce sont « les personnes qui tuent les personnes ». Nous notons que les armes sont, dans ces propos, des instruments neutres, sans contribution propre. De leur côté, les regroupements qui prônent le contrôle des armes à feu répondent avec le slogan « les revolvers tuent les personnes ». Ici, l'objet est doté d'agentivité réduisant même celle des individus. Latour renvoie, en quelque sorte, dos à dos ces deux positions en insistant sur le caractère hybride de la personne qui tient une arme dans les mains. Il précise à ce sujet :

You are different with a gun in hand; the gun is different with you holding it. You are another subject because you hold the gun; the gun is another object because it has entered into a relationship with you. The gun is no longer the gun-in-the-armoury or the gun-in-the-drawer or the gun-in-the-pocket, but the gun-in-your-hand, aimed at someone who is screaming. What is true of the subject, of the gunman, is as true of the object, of the gun that is held. A good citizen becomes a criminal, a bad guy becomes a worse guy; a silent gun becomes a fired gun, a new gun becomes a used gun, a sporting gun becomes a weapon. (p. 33).

Nous remarquons ainsi que l'action est distribuée et qu'elle se réalise par l'association de différents acteurs, humains ou non humains. Cette nouvelle configuration relationnelle crée un acteur-réseau, le revolver-citoyen ou le citoyen-revolver. Cet actant hybride émergent d'une association d'actions suppose donc que

⁵ C'est l'analyse de devis techniques qui a amené Latour (1994a) à emprunter à la sémiotique la notion d'actant. "Since the word *agent* in the case of nonhumans is uncommon, a better term is *actant*, a borrowing from semiotics that describes any entity that acts in a plot until the attribution of a figurative or nonfigurative role" (p. 33).

nous ne puissions comprendre l'action humaine et l'interaction entre humains comme étant l'unique base des collectifs dans lesquels nous évoluons.

C'est ainsi qu'à l'idée d'intersubjectivité, Latour (1994b) oppose celle d'interobjectivité pour questionner la vision traditionnelle de l'interaction et proposer une vision dans laquelle on rend compte de la part d'action des objets pour appréhender le social. Il montre que l'interaction, telle que définie traditionnellement (deux acteurs en coprésence reliés par un comportement qui implique de la communication et de la rétroaction), décrit parfaitement les sociétés simiesques, mais peine à cerner ce qui se passe chez les humains. Comme il l'écrit :

En effet, la sociologie des singes se présente comme l'exemple extrême de l'interactionnisme, puisque tous les acteurs sont coprésents et s'engagent face à face, dans des actions dont la dynamique dépend, en continu, de la réaction des autres. (p. 588)

Pour comprendre l'interaction chez les humains, Latour parle plutôt d'une interaction cadrée par les objets qui permettent à la fois de circonscrire l'action, à un moment particulier et dans un lieu spécifique, et de la disloquer en incluant d'autres lieux et d'autres temps. Il affirme, dans ce sens, que le travail de localisation comme celui de globalisation sont toujours portés par des objets qui ne sont pas de simples moyens, mais plutôt des médiateurs, au même titre que tous les autres actants (Latour, 2005). En effet, les objets présentent certaines caractéristiques qui font en sorte qu'ils peuvent dépasser les moments/lieux situés de l'interaction humaine. C'est cette capacité de perdurer, de rester, ce que Derrida (1988) nomme *restance*, qui permet une certaine continuité et permanence des interactions (qui n'ont pas ainsi à se réinstancier et recréer complètement, comme dans le cas des interactions chez les singes).

Pour revenir à l'organisation comme *plénum d'agentivités* (Cooren, 2006), il nous faut donc reconnaître l'hybridité de l'action, redéfinie comme une chaîne d'associations entre acteurs humains et non humains. C'est seulement en adoptant

une vision « associative » — ce que Cooren et Fairhurst (2009) nomment *association thesis* — que nous pouvons rendre compte d'une « ontologie hétérogène » (Law, 1994) de l'organisation. Ceci implique de reconnaître que nous vivons dans un monde matériellement hétérogène, ce qui veut dire que nos relations ne sont pas des relations uniquement interhumaines, mais plutôt des relations imbriquées dans un monde matériel. Law (1987b, 1994; 1997) propose ainsi de parler en termes de relations matériellement hétérogènes pour soulever le fait que ces relations prennent ainsi diverses formes : des mots, des corps, des textes, des machines, des bâtiments. C'est cette reconnaissance de l'hétérogénéité/matérialité de nos relations qui permet de considérer l'ensemble des agentivités qui sont créées et mobilisées pour (s')organiser. Comme bien le dit Cooren (2006),

Organizing can thus be understood as a hybrid phenomenon that requires the mobilization of entities with variable ontologies, which contribute to the emergence or enactment of the organized form.(p. 99).

L'organisation se présente ainsi comme une série d'actions — c'est à dire de multiples associations d'acteurs hétérogènes qui s'articulent pour « tenir ensemble ». Law (1994) utilise la notion de *modes of ordering* pour mettre l'emphase sur les processus d'ordonnement qui permettent l'accomplissement de cette « chose organisée » qu'est l'organisation. Il argue ainsi qu'il n'existerait donc pas qu'un et seul ordre, mais plutôt ce que je propose d'appeler dés/ordres :

Perhaps there is ordering, but there is certainly no order. This is because... orders are never complete. Instead they are more or less precarious and partial accomplishments that may be overturned. (p.1).

Une organisation, à partir de cette vision, est constituée de multiples occasions et de multiples formes d'ordonnement : « ...as ongoing performances involving heterogeneous modes of action and materialization, both of which must be actively affiliated and aligned across a range of often unruly contingencies. »(Suchman, 2000, p. 313). Ces modes d'ordonnement sont des stratégies, des narratifs, à travers lesquels l'organisation est racontée et accomplie (Doolin, 2003).

L'organisation est ainsi comprise à partir de ces narratifs d'ordonnement [*narratives of ordering*] qui présentent, d'après Doolin (2003), cinq caractéristiques :

- (1) ils sont stratégiques : « in that they perform a particular structure of material, social and organizational arrangements » (p. 757) ;
- (2) ils sont discursifs : « discourse refers here to the language, ideas and practices that condition our ways of relating to, and acting upon, particular phenomena » (p. 757) ;
- (3) ils sont performatifs : « their performative nature reflects the organizing of social relations in a variety of ways and with various effects (Law, 1994). » (p. 757) ;
- (4) ils sont matériellement hétérogènes : « “this heterogeneity—partly social, partly material—is what provides any durability » (p. 758) ; et
- 5) ils sont incomplets : « encountering resistances and alternative constructions, ‘their attempts to tell, embody, and perform ordering arrangements tend in the end, to fail (Law, 1994, p. 260). » (p. 758)

Ces modes d'ordonnements qui coexistent, qui s'entrecroisent (ou non), et qui s'alignent créent une illusion de stabilité. « It is what ordering is about : ignoring; simplifying; fixing what is complex for a moment in a stable form; reifying' . » (Law, 1994, p.132). Ainsi, Law (1994) affirme que ces narratifs sont racontés récursivement, incarnés et mis en acte dans une série de matériaux différents : les conversations, les textes, les personnes, les machines, les technologies, les architectures, les entités et les processus (Doolin, 2003).

1.4. Où trouver l'organisation ? Un exercice de reconceptualisation

Dans ce chapitre, il a été question d'organisation, ou si vous préférez, la question de ce chapitre a été l'organisation : où la trouver, comment la saisir, bref, comment la définir. Or, pour définir l'organisation, j'ai eu recours, comme il est habituel, à d'autres concepts qui, une fois mobilisés/appropriés, ont, eux aussi, été redéfinis. Ainsi, à une redéfinition de l'organisation comme plénum d'agentivités, ce sont ajoutés les reconceptualisations de l'action comme une association entre acteurs humains et non humains, et de la communication comme une performance, une transaction, constitutive de l'organisation. Et tout ceci, pour tenter de rendre compte de l'organisation comme effet et processus ! Après ce premier parcours (qui n'est que le début), que pouvons-nous dire à ce sujet ? Pour paraphraser Doolin (2003), je dirais que l'organisation comme effet et processus est : communicationnelle dans son agir, associative dans sa performance et hétérogène dans sa matérialité.

Il est intéressant de noter que ces deux dimensions d'effet et de processus qui, traduites en langage organisationnel, réfèrent à ce que j'entends par organisation et *organizing*, se retrouvent aussi représentées dans les concepts d'action et de communication que j'ai mobilisés. Pour la communication, le processus se trouve dans les interactions et l'effet se traduit dans le texte. Pour l'action, le processus se retrouve dans les assemblages d'acteurs, l'interobjectivité à laquelle se réfère Latour (1994b), propre à une thèse associative de l'action. L'effet, comme résultat se trouve dans le macro-acteur, le nouveau Léviathan constitué par les associations de micro-acteurs. De plus, la dualité effet/processus teinte aussi la notion d'ordonnancement, une des caractéristiques clés de l'organisation hétérogène. Le processus, dans ce cas, renvoie à la coexistence de multiples ordres — ce que j'ai nommé *des/ordres*, pour référer à la fois à cette coexistence hétérogène et au chaos — qui, une fois alignés, résultent en une illusion d'ordre, ce qui nous renvoie à l'effet.

Et c'est justement sur cette idée que j'aimerais finir — ou plutôt (re)commencer dans la (pour)suite de ce parcours au Chapitre 3. Il semblerait que l'organisation hybride, telle que je l'ai définie, présenterait un mode d'existence distinct qui nous permettrait de répondre à la question du visiteur d'Oxford : où trouver l'organisation ? Bruno Latour (2007) se penche sur cette question et affirme qu'il y aurait en circulation un nouveau mode d'existence capable porter la différence de dimensionnement : ce passage des processus aux effets, de l'*organizing* à l'organisation. À défaut d'un meilleur terme, et pour ne pas paraître trop bizarre (la première suggestion étant celle d'*organison*), Latour propose de lui donner le nom de *projet*.

Comme nous le verrons dans le Chapitre 3, le projet, dans son mode opératoire, aurait, entre autres, la capacité à ordonnancer : à créer des alignements en positionnant les acteurs dessous/dessus, dedans/dehors, devant/derrière, en même temps/et successivement pour donner une illusion d'ordre. Projeter, dans ce sens, impliquerait beaucoup plus que ce que suggère le sens étymologique du terme, à savoir : l'action de jeter en avant. Mais, justement, avant de vous projeter sur ce sujet, j'aimerais d'abord entreprendre un nouveau parcours que j'initie dans le chapitre suivant. Il s'agit d'une exploration à la fois réflexive et descriptive d'*Explora*, officiellement définie comme le programme gouvernemental chilien de diffusion et de valorisation de la science et de la technologie, mais que je préfère présenter comme « ma muse » : le moteur et l'inspiration qui a nourri les réflexions de cette thèse. À partir de ce deuxième parcours (qui chemine particulièrement dans les Chapitres 2 et 4, mais qui teinte tous les chapitres de cette thèse), je présente ainsi des éléments du contexte en lien avec la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie au Chili, les caractéristiques d'*Explora*, et son mode opératoire. Loin de vouloir dresser un portrait objectif et distant, qui dénaturerait la relation que j'ai avec *Explora*, je pars (humblement) de mon expérience et de mes interprétations pour dialoguer avec d'autres qui, comme moi, ont un lien (surtout de travail) avec cette organisation. Le nom *Explora*, tel qu'il a été choisi en 1995 par la directrice

fondatrice de ce programme, se veut une invitation à explorer : à parcourir en examinant minutieusement en cherchant à découvrir. Cette attitude, profondément inscrite dans ma démarche scientifique, est bien celle que j'ai voulu entreprendre et à laquelle je vous invite dans les prochains chapitres : Explorons *Explora* !

CHAPITRE 2

DEUXIÈME PARCOURS : EXPLORER *EXPLORA*

En décembre 1997, alors que je finissais ma deuxième année de la licence en communication dans une université du sud du Chili, un professeur de mon département m'a contacté pour m'inviter à participer à un projet qui se déroulerait pendant l'été. Il s'agissait d'un camp de sciences qui rassemblerait, pendant une semaine, une centaine d'étudiants du primaire et du secondaire autour de diverses disciplines scientifiques, dont la communication. J'ai été engagée comme animatrice du groupe de communication afin d'assister le professeur pendant les ateliers et surtout d'accompagner les dix étudiants qui s'étaient inscrits dans ce groupe. Ma participation à ce camp scientifique fut mon premier contact avec *Explora*, un programme du gouvernement visant la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie qui, en décembre 1997, en était à sa deuxième année d'existence et qui venait de s'installer officiellement au sein de l'université dans laquelle je poursuivais mes études. Par la suite, j'ai réalisé diverses tâches liées à ce programme : des vidéos promotionnelles, des chroniques et des notes de radio sur les différents événements organisés par *Explora* dans la région, la production et édition d'une émission de télévision scientifique, l'organisation d'un atelier de journalisme scientifique pour les jeunes, etc. En 2000, j'ai été engagée comme chargée des communications de la coordination régionale d'*Explora* dans cette région (que je nommerai dorénavant *Explora Sur*), poste que j'ai occupé jusqu'à mon départ du Chili, en 2002. Ce n'est qu'après quatre ans que j'y suis retournée, cette fois-ci dans le cadre de ma recherche de doctorat.

Bien que j'aie participé à plusieurs activités et événements en tant qu'organisatrice ou comme observatrice, je dois avouer que ma première expérience

dans ce camp scientifique fut la plus marquante. Les sept jours que j'ai partagés avec ces dix enfants provenant de différentes villes de ma région et de différentes réalités furent certainement ce qu'on appelle une « expérience de vie ». J'ai compris — ou je dirais plutôt que j'ai vécu — ce qu'est *Explora* : une occasion pour des jeunes de changer leur vision du monde et de découvrir ce dont ils sont capables. Et je ne parle pas ici d'une capacité strictement scientifique — cela va au-delà des disciplines et des champs d'études. C'est une capacité d'explorer, de se poser des questions, de persévérer, d'être rigoureux, de prendre des risques. Réaliser qu'ils sont capables de faire tout cela permet ainsi à ces jeunes de croire que tout est possible. D'ailleurs quand je travaillais à la coordination régionale *Explora Sur*, nous nous étions appropriés le cri de guerre du commandant Che Guevara : « soyons réalistes, exigeons l'impossible » [*seamos realistas, pidamos lo imposible*], pour signifier aux jeunes que vouloir c'est pouvoir et qu'il faut souvent seulement oser demander. Il y a certes, dans cette expression, une vision idéaliste qui, comme nous le verrons aussi par la suite, semble être une des caractéristiques des membres d'*Explora* ainsi que de ces collaborateurs (que je fus donc, moi-même). Cet idéalisme se transmet dans les actions que posent ces personnes pour réaliser les diverses activités qu'offre le programme *Explora* et ainsi donner un nouvel avenir à des jeunes défavorisés.

Pour la plupart des jeunes (et je dirais que cela s'applique aussi aux membres du personnel, ainsi qu'aux collaborateurs), l'expérience de participer à une activité d'*Explora* est ainsi une découverte totale. À l'apprentissage scientifique et technologique, certes au cœur des activités, s'ajoute une autre découverte : les jeunes réalisent qu'ils peuvent poursuivre leurs études et entrer à l'université. Ce qui peut nous sembler aller de soit est, dans le contexte de l'éducation au Chili, une grande révélation pour ces jeunes, leurs enseignants et leurs familles. Julia⁶, secrétaire de la coordination régionale *Explora Sur*, y croit fermement. En parlant du camp scientifique, elle affirme :

⁶ Afin de préserver l'anonymat des sources, tous les noms des répondants sont des pseudonymes. Il en est de même pour les noms des institutions ou des organisations qui permettraient de les identifier.

Je vois ce que cela signifie qu'un enfant vienne à l'université, ça leur ouvre le monde. Pour des enfants qui ne connaissent pas beaucoup de choses parce qu'ils viennent d'une petite ville, *Explora* est une fenêtre au monde. Et ça, j'ai pu le voir et le constater toutes ces années. Et ça les motive, de toute manière. Et des enfants qui n'ont même pas songé à s'inscrire pour la PAA [Prueba de Aptitud Académica : examen général de connaissance pour entrer à l'université], ils y songent parce qu'ils voient que ce n'est pas inatteignable. Ils le voient plus proche. (Entrevue avec Julia, 21 août 2009).⁷

Il est important de comprendre ici que, dans le contexte d'éducation au Chili, il existe encore aujourd'hui un grand écart entre le système privé et le système public. Cet écart, qui se manifeste dès l'école primaire, devient déterminant pour la poursuite des études à l'université. La grande majorité des étudiants universitaires proviennent ainsi du système privé non seulement parce que l'éducation postsecondaire au Chili est payante, mais aussi parce qu'il faut passer un examen général de connaissances qui, avec les notes des dernières années du secondaire, définit le pointage de chaque candidat. La moyenne qualité des écoles du système public fait en sorte que les résultats de leurs étudiants sont bas comparés à ceux des écoles privées. Conséquemment, très peu d'étudiants provenant du système public peuvent accéder aux études postsecondaires. L'entrée à l'université n'est ici qu'un indicateur d'une situation beaucoup plus complexe que vit le Chili, ce qu'il faut retenir c'est l'immense inégalité de possibilité dans le contexte de l'éducation et la volonté gouvernementale de réduire cet écart. *Explora* est un des moyens établis par le gouvernement du Chili qui participe de ce mouvement.

En effet, même si *Explora* s'affiche comme un programme visant le développement d'une culture scientifique et technologique dans la communauté, et plus spécifiquement chez les jeunes, dans la pratique, la création de cette culture va au-delà des thèmes strictement reliés à la science et la technologie. Le thème sous-

⁷ Extrait original en espagnol: "Yo veo lo que significa que un niño venga a la Universidad, le abre más el mundo. Para niños que no conocen más porque vienen de una comuna chiquita. Y eso lo he podido ver y constatar todos estos años. Y los motiva de todas maneras y niños que ni siquiera soñaron dar la PAA, lo piensan porque ven que no es inalcanzable. Lo ven mas cercano."

jacent à *Explora* est bien celui de l'éducation, et surtout l'idée de changer l'éducation. Et c'est aussi ce qui rend significatif le travail pour ceux et celles, comme moi, qui ont collaboré à ce programme (cet idéalisme auquel je référerai précédemment). Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur* depuis les débuts du programme, résume ce sentiment de fierté et d'engagement comme suit :

Il y a un sujet plus profond. C'est le sujet de l'éducation et le sujet de changer l'éducation. Ce que nous avons écrit en grand sur le camion [camion utilisé pour transporter les expositions itinérantes] : "nous sommes en train de changer l'éducation", ça fait partie du grand slogan de ce que nous sommes en train de faire. Parce que je crois vraiment que nous sommes en train de changer l'éducation (...) Et ça, ça, ça, c'est le but. C'est ce que j'aime, c'est ce qui me remplit de fierté. Et nous pouvons dire que nous avons bien fait notre travail. (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2009)⁸

Changer l'éducation n'est pas seulement la responsabilité d'*Explora*. Cette volonté s'inscrit dans une vision de pays plus large, celle du gouvernement de la Concertation des partis pour la démocratie [*Concertación de partidos por la democracia*], regroupement politique qui gouverne le Chili depuis 1989. Comme programme du gouvernement, *Explora* répond donc à une volonté politique d'équité et d'accessibilité en matière d'éducation. Daniela, ancienne directrice adjointe du programme, distingue dans ce contexte deux types d'équité : une équité quantitative mesurée en termes de présence géographique [*equidad en la cobertura nacional*], qui est associée à l'accès à l'éducation et une équité vis-à-vis de la qualité de l'éducation [*equidad en la calidad*] ; c'est ici que l'écart entre les systèmes éducatifs est, selon elle, le plus élevé. À ce sujet, Daniela souligne :

En ce qui concerne les politiques du gouvernement en éducation, nous avons atteint des marqueurs assez hauts et nous pouvons être satisfaits par rapport au droit de chaque étudiant d'avoir une scolarité (...). Mais quand nous parlons de qualité, nous savons qu'il y a une différence très grande entre les différents établissements scolaires : public, semi privé et

⁸ Extrait original en espagnol: "Porque el tema, para mí hay un tema de fondo que es el tema de la educación y el tema de cambiar la educación. Eso que tenemos escrito en grande en el camión: 'estamos cambiando la educación' es parte del gran lema de lo que hemos estado haciendo. Porque yo de verdad creo que estamos cambiando la educación...Y eso, eso, eso, ese es el punto. Eso es lo que a mí me gusta, eso es lo que me llena de orgullo y podemos decir que hemos hecho bien el trabajo."

privé. Nous voyons qu'il y a différence de qualité entre eux par rapport aux possibilités de participation qu'ils offrent. Et, je crois, que ces possibilités de participation devraient être plus massives... (Entrevue avec Daniela, 1er septembre 2006).⁹

Pour Daniela — ainsi que pour la plupart des membres de la direction du programme — *Explora* est appelée à créer ces possibilités de participation pour les écoles du système public en visant à la fois la quantité et la qualité des activités proposées. Et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle le programme propose deux volets d'action : la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie (j'y reviendrai plus en détail par la suite). La direction d'*Explora* reconnaît, dans ce contexte, qu'il y a une « discrimination positive » envers les établissements et les étudiants provenant du système public. Ainsi, les concours, les divers projets, les événements vont s'orienter en premier lieu vers ce public, tout en permettant la participation d'écoles privées et semi privées. « Il n'y a pas d'exclusion », explique Andrea, stagiaire en communication dans la coordination régionale *Explora Sur*. C'est plutôt une reconnaissance de la différence qui fait en sorte qu'*Explora* offre des possibilités qui s'orientent majoritairement vers tous ceux et celles qui n'ont pas la possibilité d'y accéder par leurs propres moyens.

Dans ce contexte, *Explora* participe de la « démocratisation de l'éducation », une des prémisses du Ministère de l'Éducation du Chili établie par le gouvernement de la Concertation des partis pour la démocratie. Pour les membres de la direction d'*Explora* (qui adhèrent formellement ou spontanément à ce regroupement), ce programme a un statut privilégié pour contribuer à la démocratisation de l'éducation. Premièrement, il s'agit d'un programme complètement gratuit. C'est-à-dire que toutes les activités proposées par le programme, ainsi que les projets développés par

⁹ Extrait original en espagnol: “ En cuanto a políticas gubernamentales, en educación hemos logrado índices bastante altos y nos podemos dar por satisfechos, en cuanto al derecho que tiene cada estudiante de su escolaridad (...).Pero cuando hablamos de calidad, sabemos que hay una diferencia muy grande entre distintos establecimientos según la dependencia: municipalizados, particular subvencionados, particulares pagados. Vemos que hay diferencia de calidad en ellos según las oportunidades de participación que tienen. Y creo que esas oportunidades de participación debieran ser más masivas.”

des universités, des clubs de sciences dans des écoles, ou autres institutions d'éducation, sont complètement gratuits pour les étudiants et les enseignants qui y participent. Ceci implique aussi que les scientifiques participants aux activités le font par bénévolat — *ad honorem*. Ils ne peuvent pas recevoir de paiement ni de salaire pour leur implication (ils reçoivent seulement une rémunération économique dans le cas d'activités de gestion d'un projet et des remboursements pour les déplacements, le logement, etc.).

Deuxièmement, *Explora* ne découle pas directement du Ministère de l'Éducation. Il fait partie de la Commission nationale de recherche en science et technologie du gouvernement du Chili, plus connu par l'acronyme CONICYT [*Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica*]. Cette indépendance vis-à-vis du Ministère, formelle et budgétaire, permet à *Explora* de travailler avec le système d'éducation tout en restant à l'extérieur. Cette caractéristique est vue par certains membres de la direction d'*Explora*, notamment par Daniela, l'ancienne directrice adjointe, comme étant très positive, entre autres parce que cela permet d'explorer de nouvelles méthodes pédagogiques plus proches des activités parascolaires, méthodes qui seraient plus pertinentes pour l'apprentissage de la science et pour les applications technologiques. Par contre, elle admet que la reconnaissance des activités d'*Explora* par le Ministère de l'Éducation est essentielle pour la légitimité du programme, pour son institutionnalisation et aussi pour des questions administratives et pratiques reliées aux fonctionnements des écoles (comme c'est le cas des permissions pour le déplacement des étudiants lors d'une sortie éducative). Pour donner un exemple très précis, en 2005 pendant la réalisation de la semaine de la science et de la technologie, évènement annuel organisé par d'*Explora* (et sur lequel je me penche plus spécifiquement dans cette thèse), le Ministère de l'Éducation, dans un décret présidentiel [*Decreto con fuerza de ley*], a reconnu officiellement les activités du programme dans le contexte des activités parascolaires du système d'éducation. Cette reconnaissance a grandement facilité le travail avec les

écoles, surtout dans le contexte des activités qui s'organisent pendant la Semaine de la science.

Une troisième caractéristique d'*Explora* relevée par la direction du programme et favorisant la démocratisation de l'éducation concerne directement les thèmes et les méthodes reliées à la science et à la technologie. À ce sujet, Amelia, ancienne directrice du programme, note qu'il y a quelque chose de profondément démocratique dans la pratique scientifique :

Dans la manière de faire de la science, il y a certaines valeurs super démocratiques. C'est comme une bonne méthodologie. Si le scientifique se rend compte que ce que dit l'autre a de la valeur, il la reconnaît. Cela me semble merveilleux ! (Entrevue avec Amelia, 1er septembre 2006).¹⁰

Il y a bien ici une vision idéaliste de la pratique scientifique, vision qui teinte la définition de la science mobilisée par Amelia, et en général par les membres d'*Explora*. En effet, la science est présentée par *Explora* comme étant un des moyens de démocratiser l'éducation. C'est donc une définition bien spécifique que ce programme mobilise : « la science pour tous » (en espagnol, *ciencia para todos*), définition qui s'inscrit dans un mouvement latino-américain de vulgarisation scientifique. Dans ce contexte, la mission d'*Explora* visant à « contribuer à créer une culture scientifique et technologique » est traduite dans le travail systématique que fait le programme pour relier le monde scientifique et la communauté : rapprocher les pratiques scientifiques au quotidien, à la vie de tous les jours, afin d'améliorer la qualité de vie des citoyens. Il s'agit, pour Amelia, de valeurs scientifiques, mais aussi de certaines habiletés et attitudes que l'on associe régulièrement à la démarche scientifique : les habiletés d'observer, de se poser des questions, de chercher différentes réponses et de reconnaître leurs validités, mais aussi les attitudes reliées à la curiosité, la flexibilité, la capacité à faire face à l'incertitude, l'intérêt de communiquer, etc. Ce sont des compétences de base, souligne Amelia, sur lesquelles

¹⁰ Extrait original en espagnol: “En la manera de hacer ciencia hay ciertos valores como súper democráticos. Es como una buena metodología. Si el científico ve que lo que está planteando el otro tiene validez, lo reconoce. ¡Me parece maravilloso!”

est axé ce programme. Et c'est le pari du gouvernement du Chili, en termes d'éducation, pour assurer le développement du pays.

Approcher la science et la technologie, signifie aussi offrir au citoyen une compréhension pertinente de son environnement. Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur* parle, dans ce contexte, d'une alphabétisation scientifique et technologique. Pour l'expliquer, elle utilise l'exemple suivant :

Le paysan qui doit incorporer un pesticide ou de l'engrais, biologique ou chimique, peut simplement suivre les instructions. Mais quand il comprend comme le composant chimique change le taux d'acidité de la terre, quand il comprend pourquoi, quand il anticipe les résultats (...). Alors, c'est une personne qui apporte beaucoup plus au pays¹¹. (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2009).

Alejandra souligne que le travail du programme consiste essentiellement à rapprocher la science des jeunes et de la communauté en général, la rendre plus pertinente à leur contexte, la rendre plus accessible. Dans ce contexte, *Explora* cherche à faire comprendre aux jeunes que le savoir n'est a priori pas seulement une question d'élite : « il n'est pas enfermé dans les laboratoires », mais qu'il est présent dans la vie de tous les jours et essentiel pour une meilleure compréhension de l'environnement¹².

Cette affirmation qui peut sembler, une nouvelle fois, idéaliste, voire un peu naïve, répond en fait à des idéaux profonds que partagent les membres d'*Explora*,

¹¹ Extrait original en espagnol: “El campesino que tiene que incorporar desinfectante o abono, orgánico o químico, puede usarlo sólo siguiendo las instrucciones. Pero cuando él entiende que el componente químico altera la acidez de la tierra, cuando entiende porqué, cuando anticipa los resultados (...). Entonces, es una persona que aporta mucho más para el país.”

¹² Il faut noter ici que la question de l'élitisme du savoir et sa circonscription dans les seuls laboratoires fait l'objet d'une critique par les membres d'*Explora*, critique qu'ils adressent souvent à la communauté scientifique nationale qui a tendance à être plutôt renfermée sur elle-même. Il s'agit aussi d'une critique envers une certaine fraction du programme, notamment reliées aux origines d'*Explora*, qui fut quelquefois « tentée » de vouloir prioriser le développement de vocations scientifiques chez les jeunes au détriment d'activités de diffusion plus générales. À ce sujet, Mariana, la directrice des communications du comité central d'*Explora* affirme qu'*Explora* doit « moins faire de science pour les scientifiques et plus de science pour les gens : si nous faisons une exposition, qu'elle soit faite pour les gens et non pas pour les scientifiques » [*menos hacer ciencia para los científicos y más ciencia para la gente. Si hacemos una exposición que se haga para la gente y no para los científicos*] (Entrevue avec Mariana, 1 août 2006).

idéaux visant à arriver à une réelle démocratisation de l'éducation, qui passe aussi par une démocratisation du savoir. Concrètement, ces idéaux se traduisent en termes d'alphabétisation en science et technologie, par exemple, dans les thèmes que les coordinations régionales choisissent pour réaliser leurs activités, thèmes qui sont toujours reliés à des problématiques locales. Ainsi, *Explora Sur* met de l'avant des thèmes reliés à la déforestation, à l'impact des barrages hydroélectriques, à l'agriculture hydroponique, etc. qui correspondent tous à la réalité de la région *Sur* et aux préoccupations régionales.

Les interprétations d'Amelia et d'Alejandra vis-à-vis du programme s'alignent parfaitement avec les objectifs d'*Explora*, tels que présentés sur le site Web. Dans la page Web intitulée « Qui sommes nous ? » [*¿Quiénes somos?*] qui définit le programme, on y retrouve l'objectif général suivant :

Développer la capacité d'appropriation des bienfaits de la Science et de la Technologie par la communauté et, en particulier, par les enfants et les jeunes en âge scolaire, favorisant la culture scientifique du pays comme un instrument pour améliorer la qualité de vie de la population.

¹³

(http://www.explora.cl/nuevo/nacional/quienes_somos.php)

De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques qui ont trait : (1) au développement d'actions de communication pour diffuser la science et la technologie, (2) au développement d'activités visant l'accroissement du nombre de personnes qui valorisent la science et la technologie, et (3) au renforcement des capacités régionales pour la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie.

Les deux premiers objectifs spécifiques correspondent à deux volets d'action du programme : les actions de diffusion et les actions de valorisation de la science et

¹³ Extrait original en espagnol: “Desarrollar la capacidad de apropiación de los beneficios de la Ciencia y Tecnología por parte de la comunidad y, en particular, de niñas, niños y jóvenes en edad escolar, fomentando la cultura científica del país como un instrumento para mejorar la calidad de vida de la población.” Présentation du programme *Explora* sur le site Web, <http://www.explora.cl/nuevo/nacional/quienes_somos.php>, visité le 15 février 2009.

de la technologie. Ces deux volets répondent aux critères d'équité en termes de quantité (accès et présence géographique) et de qualité de l'éducation, présentés précédemment. Le troisième objectif, rendu explicite récemment¹⁴, a trait au développement des capacités régionales. Il s'agit ici d'une reconnaissance formelle du travail réalisé en région et de l'importance de favoriser la présence régionale d'*Explora* en respectant cette diversité. Regardons ces trois volets de plus près.

La distinction entre actions de diffusion et de valorisation a été formellement définie en 2004 par le comité central d'*Explora* en concertation avec les coordinations régionales du programme afin de différencier les deux orientations des activités organisées par le programme. Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, les définit comme suit :

Nous avons des actions de diffusion qui sont ces actions par lesquelles nous transmettons un message, disons. Nous cherchons des canaux de rétroalimentation, certainement, mais ce sont des actions qui ne cherchent pas nécessairement à générer une réponse, qui ne cherchent pas une certaine fidélisation des publics (.....). Par contre, les activités de valorisation sont des activités comme l'atelier de nanotechnologie que nous avons fait hier. Premièrement, nous avons un registre de tous ceux qui sont venus... Aussi, nous espérons voir la fidélisation des publics : que ces enfants reviennent dans un prochain atelier. Il s'agit ici d'un travail systématique où il y a un apprentissage et un changement d'attitude. (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2006)¹⁵.

¹⁴ En dépit de la reconnaissance du travail réalisé dans les coordinations régionales et de leur rôle clé dans la croissance et l'institutionnalisation d'*Explora*, ce n'est qu'en 2007, après un travail de restructuration du site Web du programme, que le développement régional est apparu explicitement dans les objectifs d'*Explora*. En fait, pendant une des réunions de coordination d'*Explora* auxquelles j'ai assisté pendant mon séjour de recherche, le thème de la présence régionale sur le site Web et d'autres matériaux visuels du programme a été longuement débattu. Il semblerait que le comité central ait recueilli l'inquiétude des coordinations régionales d'*Explora* par rapport au manque de visibilité des régions dans les productions visuelles du programme, notamment au niveau du site Web.

¹⁵ Extrait original en espagnol: "Nosotros tenemos acciones de divulgación que son aquellas acciones en las cuales nosotros damos un mensaje, digamos. Obviamente que buscamos canales de retroalimentación, pero son acciones que no esperan necesariamente una respuesta, que no esperan de alguna manera fidelizar a los públicos (...). En cambio, las actividades de valoración son actividades como el taller de nanotecnología que hicimos ayer. Primero tenemos un registro de todos los que vinieron... También, esperamos ver la fidelización de los públicos. Se trata de un trabajo sistemático donde hay un aprendizaje y un cambio de actitud."

Quelques exemples d'actions de diffusion sont : les cycles de conférences, les campagnes de sensibilisation publique en association avec le Métro de Santiago, les publications du programme (un bulletin périodique et un livre annuel d'activités scientifiques) et la Semaine nationale de la science et de la technologie, l'évènement le plus reconnu au Chili dans le domaine de la diffusion scientifique. Il s'agit généralement d'activités massives, fortement médiatisées, qui cherchent à positionner le programme dans le programme culturel du pays.

Dans les actions de valorisation, on trouve, par exemple, les concours nationaux de projets à travers lesquels des initiatives d'universités, de professeurs et d'enseignants sont financées. Ces projets, généralement d'une durée d'un an, doivent inclure la participation systématique et périodique d'étudiants. Le camp de vacances scientifique dont je parlais au début de ce chapitre, en est un bon exemple. Ce camp était l'activité de départ du projet *Explora* « Vivons la science », exécuté par l'université entre 1997 et 1998. Dans le contexte de ce projet, il y a avait un suivi systématique et périodique des enfants participant au camp ainsi que des enseignants responsables de chacun d'entre eux. D'autres actions de valorisation proposées par le programme sont les foires technologiques et les congrès scientifiques de jeunes réalisés tous les ans dans chaque région, en plus des activités particulières développées par chaque coordination régionale, comme l'atelier de nanotechnologie auquel fait référence Alejandra dans la citation précédente¹⁶.

¹⁶ J'aimerais souligner ici que pour Alejandra, directrice de la coordination régionale d'*Explora Sur*, il existe une troisième catégorie d'actions développées par *Explora*, en plus de la diffusion et de la valorisation, une catégorie qui n'est pas nécessairement reconnue par le comité central (la preuve : ces actions n'apparaissent pas dans la description du Réseau des coordinations régionales). C'est ce qu'elle nomme les activités de gestion. Pour donner un exemple, pendant mon séjour de recherche au Chili, en plus de l'organisation de la Semaine de la science, d'autres projets étaient en cours à *Explora Sur*. L'un d'entre eux consistait à organiser des panels de discussion sur le rôle de la femme dans le contexte scientifique. La responsabilité de l'organisation des panels et de leur exécution a été confiée aux coordonateurs qu'*Explora Sur* a dans chaque ville de la région. Dans ce contexte, la coordination régionale les a appuyés, par exemple, en les aidant à trouver des femmes spécialistes sur le sujet, actions qui, pour Alejandra, ne sont pas des actions de valorisation ni de diffusion, mais bien plutôt des actions de gestion. Cette catégorie n'est toujours pas rendue explicite dans la description des coordinations régionales.

Il est intéressant de noter que pour Alejandra, comme pour la plupart des membres de son personnel, ainsi que pour les membres du comité central d'*Explora*, les actions de diffusion et de valorisation de la science et de la technologie sont comprises comme étant des actions de communication. Pour ces personnes, *Explora* est vue comme un programme de communication¹⁷. À ce sujet, Mariana, directrice des communications du comité central d'*Explora*, affirme :

Par mandat et par essence, *Explora* est un programme de communication. Ça devrait être comme ça. C'est comme ça que je le comprends. C'est enchanter, séduire avec la science (...). Nous sommes appelés à mettre la science sur la table. Les enfants sont notre public cible, mais aussi les personnes qui ont vu ces changements tellement vertigineux. Ils ont besoin d'avoir l'information pour prendre des décisions sur des sujets d'environnement, de clonage, et tous les défis technologiques et aussi éthiques. (Entrevue avec Mariana, 1er septembre 2006)¹⁸.

Dans cette même lignée, Alejandra, directrice régionale de la coordination *Explora Sur*, souligne que son personnel ne fait pas de la science : « nous faisons des actions de communication qui connectent des mondes », ces mondes étant les étudiants, les enseignants, les directeurs des écoles, les municipalités et d'autres institutions publiques associées à l'éducation, les professeurs et les chercheurs des universités, les autorités dans le domaine de l'éducation et d'autres domaines associés, le secteur

¹⁷ Je souligne particulièrement cette vision du programme car elle ne fait pas le consensus de toutes les coordinations régionales, et même certains membres du comité central n'y adhèrent pas complètement. En effet, la grande majorité des directeurs et directrices des coordinations régionales ont une formation en sciences dures, tout comme la directrice fondatrice du programme qui, elle, était médecin. Alejandra est donc une des rares directrices régionales provenant du domaine de l'éducation avec, en plus, un intérêt accru pour la communication. Ce profil plus scientifique que communicationnel des personnes qui dirigent le programme a certainement influencé la définition de celui-ci. Or, il est intéressant de voir comment, au fil des ans, une vision plus communicationnelle a commencé à s'imposer, premièrement, par la nature même des activités qu'organise *Explora*, mais aussi par le changement des directeurs. En 2006, au moment où je réalisais mon terrain de recherche, venait d'être nommée une nouvelle directrice générale du programme pour succéder à la directrice fondatrice. D'un médecin à sa tête, *Explora* est passé sous la direction d'une assistante sociale qui est restée presque deux ans à la tête du programme. Présentement, c'est un journaliste et relationniste, spécialisé dans les thèmes de la science et de la technologie, qui dirige *Explora*.

¹⁸ Extrait original en espagnol: "Por mandato y por esencia Explora es un programa de comunicaciones. Debiera ser así. Es lo que yo entiendo. Es encantar y seducir con la ciencia. Estamos llamados a poner la ciencia en la mesa. Los niños son nuestro público preferente pero también las personas que han vistos estos cambios tan vertiginosos. Necesitan tener información para decidir en temas de medio ambiente, de clonación, y todos los desafíos tecnológicos y también éticos."

privé, les universités et d'autres institutions culturelles, etc. Sous cette vision, l'organisation d'une conférence, par exemple, peut être vue comme une série d'actions de communication qui ont pour but de créer un espace de conversation entre un expert sur un sujet et des personnes qui s'intéressent à ce sujet. Pour en arriver à cette rencontre, cette connexion des mondes de l'expert et de son auditoire (l'auditoire étant composée principalement d'étudiants et d'enseignants), *Explora* doit mettre en contact une série d'acteurs (des personnes et des institutions) : l'université ou le centre de recherche d'où provient l'expert, le directeur de l'école, mais aussi le responsable en éducation de la municipalité, l'enseignant qui va organiser la conférence, évidemment l'expert en question, les médias pour rendre publique cet évènement, etc.

La phrase qu'utilise Alejandra : « des actions de communication qui connectent des mondes » [*acciones comunicacionales que conectan mundos*], résume très bien le travail que fait *Explora*, particulièrement dans la coordination régionale *Explora Sur*, qu'elle dirige. Les deux axes — communication et réseaux — sont au cœur du modèle de travail de cette coordination, modèle que Paula, travailleuse sociale et collaboratrice à *Explora Sur* dès les débuts de cette coordination régionale, résume très bien dans l'extrait suivant :

C'est le travail systématique et quotidien d'unir... Il faut les unir un à un et le 'click' se fait au fur et à mesure que les gens s'unissent. C'est un travail silencieux et systématique. Comme ça on peut « embrasser » [saisir] plus et on peut unir chaque fois plus de gens. (Entrevue avec Paula, 10 octobre 2006)¹⁹

Ce modèle de travail quotidien (systématique et silencieux) de création de réseaux a par la suite été transféré aux autres coordinations régionales, compte tenu de son succès. Pour Alejandra, le succès du modèle repose sur la complexité des réseaux, complexité qui se mesure par le nombre d'acteurs participant au réseau et par leurs

¹⁹ Extrait original en espagnol: "Es el trabajo sistemático diario de unir... Hay que ir uniendo uno a uno. El 'click' se va haciendo a medida que se va uniendo más gente. Es un trabajo silencioso y sistemático. Así se puede abarcar más y se puede ir uniendo cada vez más gente."

flux de communication. Selon cette perspective, le travail d'*Explora* est compris comme étant un travail de gestion des communications et d'articulation de réseaux. Alejandra reconnaît donc que le travail de réseaux est essentiel au développement et à la croissance du programme. Le comité central reprend ce modèle dans la constitution et le renforcement du Réseau des coordinations régionales. Favoriser le développement de ce réseau (et des sous-réseaux à travers lesquels opère chaque coordination régionale) permet de renforcer les capacités régionales (qui correspond au troisième objectif spécifique d'*Explora*) et, ce faisant, de rendre *Explora* présente dans tous les coins du pays.

Regardons comment *Explora* (2009) présente le Réseau de coordinations régionales sur son site Web :

Le Réseau de Coordination Régionale *EXPLORA* est une ligne d'action qui cherche à appuyer la création et le renforcement de réseaux pour la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie. Cette instance agit en alliance avec les Universités régionales.²⁰
(http://www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos.php)

Dans ce premier paragraphe de la présentation du Réseau, le travail de réseautage est souligné comme étant l'élément principal pour la diffusion et la valorisation de la science et de la technologie. L'importance de créer des alliances a toujours été pour *Explora* le *modus operandi* pour la réalisation de ses activités. Pour Daniela, ancienne directrice adjointe du programme, tant au niveau régional qu'au niveau national, il y a un modèle commun de création de réseaux. Principalement en région, le travail des directeurs et directrices des coordinations régionales est de créer des réseaux et des alliances stratégiques.

²⁰ Extrait original en espagnol: "La Red de Coordinaciones Regionales EXPLORA es una línea de acción que busca apoyar la creación y fortalecimiento de redes para la divulgación y valoración de la ciencia y tecnología. Esta instancia se ejecuta en alianza con las Universidades regionales." Présentation du Réseau des coordinations régionales sur le site Web du programme *Explora*, <[http://www.explora.cl/nuevo/nacional/ que_hacemos.php](http://www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos.php)>, visité le 15 février 2009.

L'articulation de ces réseaux passe, comme spécifié dans ce premier paragraphe, par le travail de la coordination régionale au sein d'une université, généralement la plus prestigieuse et traditionnelle de la région, telle que reconnu par le Conseil de recteurs (regroupement d'universités publiques ou semi-publiques les plus anciennes et traditionnelles du pays). Dans toutes les régions, sauf dans la région métropolitaine où il n'y a pas de coordination régionale, car c'est le comité central d'*Explora* qui s'en occupe, le directeur ou la directrice de la coordination est professeur(e) d'une des universités du Conseil de recteurs. Dans certains cas, comme dans la coordination régionale *Explora Sur*, l'engagement de l'université d'attache est bien plus fort. *Explora* est reconnue officiellement par son université d'attache qui s'occupe de la moitié des rémunérations du personnel ainsi que de fournir l'infrastructure (les bureaux de la coordination) et les fournitures. À *Explora Sur*, le lien avec l'Université n'est pas seulement financier et administratif. Il existe une vraie symbiose qui se manifeste, par exemple, dans les productions visuelles (le logo d'*Explora* est toujours accompagné de celui de l'Université), les actes officiels (le drapeau d'*Explora* est placé côte à côte de celui de l'Université), les autorités invitées (le recteur ou son représentant s'assoit toujours à côté de la directrice ou de la représentante d'*Explora*). Mais c'est aussi une symbiose présente au quotidien : la secrétaire répond toujours au téléphone en disant « Bonjour, *Explora*-Université », les réunions de la coordination se font dans des locaux de l'Université, une grande partie des activités organisées par *Explora* (comme le camp scientifique, les recherches de laboratoire, les ateliers et certaines conférences) se réalisent physiquement à l'Université. Cette relation est reconnue par les membres d'*Explora Sur* comme étant une des caractéristiques clés de l'identité d'*Explora* dans la région et aussi une plateforme idéale pour entreprendre leurs actions. Carla, chargée des communications à la coordination régionale *Explora Sur*, commente à ce sujet :

L'Université l'a accueillie non seulement physiquement, mais aussi en termes d'appui. L'appui que lui donne l'Université, le soutien que lui donne l'Université, le prestige que lui donne l'Université, qui est

tellement associée à *Explora*, est fondamental pour notre travail.²¹
(Entrevue avec Carla, 22 août 2006).

Pour suivre l'argument de Carla, notons que, dans cette région, *Explora* est beaucoup plus reconnue par son association avec l'Université que comme un programme de la Commission nationale de recherche en science et technologie (CONICYT). Ce lien est presque « naturel ». D'une part, *Explora Sur* s'est formée au sein de l'Université et, dans ce contexte, elle a utilisé non seulement l'infrastructure et les ressources, mais aussi le nom de l'Université pour se faire reconnaître. D'autre part, l'Université a vu dans ce programme une intéressante avenue pour se rapprocher de la communauté et plus spécifiquement des jeunes. Les actions d'*Explora Sur*, dans ce contexte, deviennent ainsi d'excellentes actions de relations publiques pour l'Université. Cela semble être une alliance stratégique à formule gagnante pour les deux parties. Au moins pour *Explora*, cette alliance est cruciale, comme on peut le voir dans la reconnaissance explicite qu'elle exprime dans le texte de présentation du Réseau des coordinations régionales. Regardons maintenant ce que dit le deuxième (et dernier) paragraphe de cette présentation sur le site Web du programme *Explora*.

Grâce aux Coordinations régionales, le programme *Explora* rejoint tous les coins du pays, assurant la diffusion des activités, l'organisation et l'exécution de la Semaine nationale de la science et de la technologie, la réalisation de foires et de congrès, ainsi que d'autres activités qui répondent aux besoins de chaque région dans ce domaine.²²
(http://www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos.php)

²¹ Extrait original en espagnol: "La Universidad lo ha acogido dentro de su seno no sólo físicamente sino que también lo ha acogido en el tema de lo que es el apoyo. El apoyo que le da la Universidad, el respaldo que le da la Universidad, el prestigio que le da la Universidad, que esté tan asociado con Explora, es fundamental para nuestro trabajo."

²² Extrait original en espagnol: "Gracias a las Coordinaciones Regionales, el Programa Explora, llega a todos los rincones del país, asegurando la difusión de las actividades, la organización y ejecución de la Semana Nacional de la Ciencia y Tecnología, la realización de Ferias y Congresos y otras actividades que responden a las necesidades de cada región en este ámbito." Présentation du Réseau des coordinations régionales sur le site Web du programme *Explora*, <http://www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos.php>, visité le 15 février 2009.

Ce paragraphe est particulièrement intéressant pour deux raisons. Premièrement, il reconnaît le rôle clé des coordinations régionales pour assurer la présence du programme dans tous les coins du pays. Cette phrase « rejoint tous les coins du pays » (en espagnol, « llega a todos los rincones del país », littéralement « arrive à tous les coins du pays ») est très récurrente dans les discours publics du programme. Cette présence nationale du programme est d'ailleurs reconnue par le comité central comme une des richesses du programma. *Explora* est fière d'être réellement un programme national, non seulement sur papier, mais aussi dans la pratique. Il faut comprendre ici qu'administrativement parlant, le gouvernement du Chili est centralisé (même si depuis plusieurs années il y a eu des efforts pour encourager une certaine régionalisation). Reste que, dans un système présidentiel, l'autonomie des régions est tout de même assez restreinte. Si à cette particularité administrative on ajoute les particularités géographiques d'un pays qui se présente comme une longue et mince portion de terre coincée entre la Cordillère des Andes et l'Océan pacifique, avec toutes les contraintes et difficultés que cela implique, on peut facilement comprendre pourquoi, dans la plupart des cas, les programmes du gouvernement, dits nationaux, sont finalement présents seulement à Santiago, la capitale. Non seulement, les contraintes administratives sont énormes, mais les coûts de transports et de communication le sont aussi, sans compter la diversité de chaque région qui va du désert d'Atacama dans le Nord aux glaciers de l'Antarctique dans l'extrême Sud. Dans ce contexte, la présence nationale d'*Explora* est tout un exploit. Et c'est le travail du Réseau des coordinations régionales qui en témoigne. La manière dont Daniela, ancienne directrice adjointe du programme, qui a travaillé au côté de la directrice fondatrice d'*Explora* pendant les dix premières années, en parle est, à ce sujet, très éloquente :

Avec le temps, nous nous sommes rendues compte qu'*Explora* était un programme national. C'est-à-dire qu'*Explora*, ce n'est pas Santiago. *Explora* est constitué par les coordinations et les réalités régionales (...). Ce n'est pas *Explora* qui étend son bras vers les régions et, ce faisant, se trouve présent partout. *Explora* est un programme national grâce à cette

constitution, tout le long du Chili, de tout un réseau.²³ (Entrevue avec Daniela, 1er septembre 2006).

La constitution d'un réseau « tout le long du Chili »²⁴ est une expression que l'on retrouve non seulement dans les paroles des dirigeants d'*Explora*, mais aussi dans les images que le programme véhicule. Par exemple, le texte de présentation du Réseau de coordinations est accompagné d'une image (voir figure 1, p.58) qui représente le territoire du Chili divisé en quatorze régions administratives auxquelles sont associées les coordinations régionales d'*Explora*. En cliquant sur le nom de chaque région, on est redirigé vers le site de la coordination régionale en question. Cette image avec ces hyperliens est une démonstration concrète de cette présence réelle d'*Explora* « tout le long du pays ».

²³ Extrait original en espagnol: “Con el tiempo nos fuimos dando cuenta que Explora era un programa nacional. O sea Explora no es Santiago. Explora lo constituyen las coordinaciones y las realidades regionales. (...) No es Explora que extiende su brazo a regiones y así se encuentra presente en todas partes. Explora es un programa nacional gracias a esta constitución a lo largo de Chile de toda una red.”

²⁴ Il est important de noter ici que cette expression est couramment utilisée au Chili et fait référence directement à l'expérience « géographique » que les chiliens ont de vivre dans « cette longue et mince portion de terre coincée entre la Cordillère des Andes et l'Océan Pacifique ». Conséquemment, pour signifier « tout le pays », les chiliens vont plutôt dire « tout le long du pays » ou même parler des deux villes principales du Nord et du Sud du pays en utilisant l'expression : « de *Arica* à *Punta Arenas* ».



Figure 1 : Réseau des coordinations régionales²⁵
 (http://www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos.php)

Un second point intéressant de ce deuxième paragraphe de présentation du Réseau des coordinations régionales n'arrive que dans la dernière phrase (mais au moins, il y est !) : « et autres activités qui répondent aux besoins de chaque région dans ce domaine. ». Il s'agit de la reconnaissance des besoins de chaque région, de la diversité et de la spécificité régionale en termes de diffusion de la science et de la technologie. Encore une fois, le respect des réalités régionales n'est pas un acquis dans ce type de programme national. La gestion centralisée à Santiago des programmes nationaux comme *Explora* et la forte présence de professionnels provenant de la capitale dans les postes de haute direction, font en sorte que la vision prédominante fait généralement écho à la réalité de la région métropolitaine. Or, dans le cas d'*Explora*, il y a un mandat clair du gouvernement et, j'ajouterais, une

²⁵ Figure repérée du site Web du programme *Explora* dans la section de présentation du Réseau des coordinations régionales, < http://www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos.php >, visité le 15 février 2009.

sensibilité particulière de la directrice fondatrice et de son adjointe par rapport à la richesse de la diversité régionale et l'importance de la préserver. Daniela, directrice adjointe, y réfère dans l'extrait suivant :

Avec elle [la directrice], nous avons créé et évolué avec un programme *Explora* qui était en train de donner des réponses aux besoins régionaux. Chaque région a ses particularités, ses compétences et ses stratégies de développement. Nous avons accueilli ces réalités régionales et nous avons été très flexibles pour donner une réponse et pour faciliter la tâche des coordonnateurs régionaux par rapport au développement d'activités qui soient en lien avec leurs propres réalités locales.²⁶ (Entrevue avec Daniela, 1er septembre 2006).

Ce respect des réalités locales et la flexibilité dont parle Daniela se sont traduits dans les projets annuels que chaque coordination doit réaliser. C'est à partir de ces projets que les activités sont planifiées et évaluées, et que le budget de chaque coordination est déterminé. Bien qu'il y a des lignes directrices générales à suivre, par exemple le thème annuel qui est défini par le comité central avec la collaboration d'un groupe de scientifiques, et certaines activités imposées par le programme, comme c'est le cas de la Semaine de la science, les coordinations ont quand même une marge de manœuvre et peuvent proposer d'autres activités qui « répondent aux besoins de chaque région », évidemment en restant circonscrit aux thèmes de la diffusion et de la valorisation de la science et de la technologie.

La gestion de cette diversité n'est pas sans difficulté, comme le reconnaît Amelia, directrice du programme qui a succédé à la fondatrice d'*Explora*. En parlant de sa première impression, une fois arrivée au poste de directrice, elle avoue avoir été grandement étonnée :

Je suis arrivée ici et j'ai demandé comment était le travail en région. Et j'ai lu les projets régionaux et j'ai été surprise. J'ai senti qu'il n'y avait pas un modèle pour faire de la diffusion de la science, il y en avait

²⁶ Extrait original en espagnol: "Con ella creamos y evolucionamos con un programa Explora que iba dando respuesta a las necesidades regionales. Cada región tiene sus particularidades, competencias y estrategias de desarrollo. Nosotros fuimos acogiendo estas realidades regionales y fuimos muy flexibles dando respuesta y facilitando a los coordinadores regionales el desarrollo de actividades que tuviesen que ver con sus propias realidades locales."

plusieurs. Mais d'un autre côté, on les perdait parce qu'ils étaient éparpillés. Il y a une richesse régionale, mais selon moi, qui ne se reprend pas ailleurs, qui reste déconnectée, dont on ne profite pas (...) C'est difficile de gérer cette diversité et cela a été fait ici avec beaucoup de précaution et de respect et d'amour²⁷. (Entrevue avec Amelia, 1er septembre 2006).

Le respect de cette diversité régionale et la reconnaissance du travail en réseau, tels que soulignés officiellement par le programme, permettent de maintenir et de renforcer la présence d'*Explora* « dans tous les coins du pays ». Comme le dit si bien Antonio, collaborateur de la coordination régionale *Explora Sur* : « *Explora* a un atout super, super important et c'est qu'elle est partout [en espagnol, « llega a todos lados. », littéralement « arrive partout »]. » (Entrevue avec Antonio, 31 août 2006)²⁸.

C'est justement cette caractéristique d'*Explora* qui m'intéresse plus particulièrement : la capacité (et la volonté) de se rendre et d'être partout — même si parfois ce partout n'est pas clairement défini —, de s'étendre, ce que j'appelle « s'espacer » qui, comme nous l'avons vu, est au cœur même de la définition de ce programme et de sa manière d'opérer. Comprendre les pratiques d'espacement est ainsi le but de cette recherche que je tente de cerner en me concentrant sur une des activités organisées par le programme : la Semaine nationale de la science et de la technologie (couramment nommée la Semaine de la science), telle qu'organisée et exécutée par la Coordination régionale *Explora Sur* en 2006. Mais avant d'entrer dans les détails de la Semaine de la science, ce que j'entreprends dans le Chapitre 4, il nous faut poursuivre avec certains éléments conceptuels que j'ai laissés en suspens dans le parcours précédent.

²⁷ Extrait original en espagnol: “Yo llegue acá y pedí cómo era el trabajo en regiones y me leí los proyectos regionales y me sorprendí. Sentí que no había un modelo de hacer divulgación de la ciencia, habían muchos. Pero, por otra parte se perdían porque estaban sueltos. Hay una riqueza regional pero, en mi opinión, no se recoge, queda suelto, no se aprovecha. Es difícil administrar esa diversidad y se ha hecho con mucho cuidado y respeto y cariño acá.”

²⁸ Extrait original en espagnol: “Explora tiene un plus, súper, súper importante y es que llega a todos lados.”

Il s'agit de la notion de projet comme mode d'existence de l'organisation, ou plutôt comme mode d'existence d'*Explora*. En effet, la notion de projet est pertinente pour comprendre *Explora* car elle est centrale au mode opératoire de cette organisation. Pour agir, et j'ajouterais surtout pour s'étendre, *Explora* s'appuie sur des projets. Les coordinations régionales doivent présenter des projets annuels, la Semaine de la science est aussi formulée en termes de projets, les universités et autres institutions d'éducation soumettent des projets dans le cadre des concours annuels du programme. Réfléchir au projet semble ainsi inévitable : il influence les pratiques d'espacement d'*Explora* qui se voient alors rythmées par une dynamique propre au projet. Comprendre cette dynamique — ce mode particulier d'existence d'*Explora* — est le défi du prochain chapitre.

CHAPITRE 3

(POUR) SUITE DU PREMIER PARCOURS : LE PROJET COMME MODE D'EXISTENCE DE L'ORGANISATION

Le mode d'existence d'*Explora* peut être abordé à partir d'un concept que l'on retrouve dans la littérature en management, à savoir l'« organisation par projets ». Cette notion, dont l'origine remonte aux années 90, suppose un modèle d'entreprise en réseau axé sur la flexibilité, l'innovation et la compétence. Pour reprendre la définition de Boltanski et Chiapello (1999), il s'agit

... [d']une entreprise dont la structure est faite d'une multitude de projets associant des personnes variées dont certaines participent à plusieurs projets. La nature même de ces projets est d'avoir un début et une fin, les projets se succèdent et se remplacent, recomposant, au gré des priorités, des besoins, les groupes ou équipes de travail. (p. 158)

Ces auteurs s'inspirent de ce concept managérial pour décrire la société actuelle, qu'ils nomment une *cité par projet* , un nouvel appareil justificatif propre à un monde en réseau, sur lequel je reviendrai par la suite. Pour l'instant, il nous faut retenir de cette définition la dimension réticulaire de ce type d'organisation qui se base dans la succession, le remplacement (et j'ajouterai le chevauchement) de projets, ces derniers étant toujours de nature transitoire. Notons ici que la nature transitoire des projets est parfaitement ajustée à une organisation en réseau qui se veut flexible, innovatrice et compétente.

Pour revenir à *Explora*, la dimension réticulaire de ce programme est effectivement présente dès ses origines, ne serait-ce que par la volonté d'être un programme « national » présent dans toutes les régions du Chili. Ceci s'est traduit, comme nous avons vu dans le chapitre précédent, par la création et l'institutionnalisation des coordinations régionales, regroupées sous le nom de Réseau

des coordinations régionales [*Red de coordinaciones regionales*]. Ce qui est particulièrement intéressant dans ce cas, au-delà de la définition d'une structure en termes de réseaux, c'est la manière dont le programme s'est doté de projets « en *multipliant les connexions* et en faisant *proliférer les liens*, ce qui a pour effet d'*étendre les réseaux* » (Boltanski et Chiappello, 1999 : 167, soulignement original).

En effet, une des premières initiatives d'*Explora* fut de créer un concours de projets de science et de technologie destiné aux universités ou autres institutions d'enseignement supérieur. S'en suivirent des projets visant à créer des clubs scientifiques dans les écoles et des projets pour réaliser des événements scientifiques (comme un atelier, un congrès, par exemple). Même les coordinations régionales doivent présenter un projet annuel des activités planifiées, projet qui doit être approuvé par le comité central afin de leur assigner un budget. Il est en de même pour la Semaine de la science qui se planifie, s'organise, s'exécute et s'évalue sous la forme d'un projet.

Prenons maintenant un autre concept emprunté aussi à la littérature en management : la « gestion de projets ». Dans ce domaine, le projet ne caractérise pas nécessairement la structure de l'organisation, mais devient plutôt un des modes privilégiés de gestion des organisations. Voyons comment est défini le projet dans un des livres qui occupent une place centrale dans la diffusion des connaissances de ce champ, le *Guide to the Project Management Body of Knowledge* (ou *PMBOK*[®] *Guide*), publié par le Project Management Institute (PMI) :

In the simplest terms, a project is a unique temporary endeavor, with a set beginning and end. Using this broad definition, projects exist in every industry worldwide, from automotive and construction, to aerospace and software...

(Tiré de *Who we are - About Project Management*;
<http://www.pmi.org/WhoWeAre/Pages/About-PM.aspx>).

En plus de sa nature transitoire, le PMBOK soulève le caractère instrumental du projet, défini comme un outil de gestion : un ensemble de « bonnes pratiques ». Plus

encore, tout le travail relié à la gestion de projet n'y est presque pas évoqué. Ce livre s'attarde plutôt sur l'architecture de gestion qui, selon eux, doit être mise en place pour réaliser un projet, architecture qui repose sur un modèle fortement séquentiel, dont toutes les parties sont structurées autour de trois dimensions interreliées : *inputs*, *tools & techniques* et *outputs*.

La gestion de projets est alors conçue comme l'utilisation des outils et techniques permettant d'atteindre les objectifs du projet, ce qui se réalise dans l'application et l'intégration des étapes du projet, à savoir : l'initiation, la planification, l'exécution, le contrôle et la clôture. Le projet est ainsi défini comme un moyen pour transformer des *inputs* en *outputs* à travers des étapes séquentielles et préétablies. Pourtant, cette transformation, en tant qu'ensemble d'actions performées et impliquant des interactions diverses, n'est pas abordée comme telle. La dimension processuelle du projet est réduite à l'application d'outils et de techniques (Sergi, 2009).

Selon cette perspective, nous pouvons donc étudier *Explora* en tant qu'organisation qui se doterait de projets pour gérer les diverses activités qu'elle organise dans le pays ; la Semaine de la science étant un projet parmi d'autres pour atteindre les objectifs du programme. Dans ce contexte, et reprenant le modèle proposé dans le PMBOK, les *inputs* seraient le savoir scientifique, et les *outputs* un certain message vulgarisé de ce savoir, maintenant accessible à la population, et plus particulièrement aux jeunes. Les outils et techniques seraient les différents moyens mobilisés par les coordonnateurs des diverses activités du projet pour mener ce dernier à bon terme : les formulaires, le plan de communication, les réunions de coordination, les affiches, les stratégies d'enrôlement, et ainsi de suite. La transformation d'*inputs* en *outputs* serait donc possible grâce au projet de la Semaine de la science, qui lui suivrait une séquence linéaire et structurée, un parcours prédéterminé.

Les notions d'« organisation par projet » et de « gestion de projets », quoique soulignant des dimensions différentes du projet, présentent une vision distale de celui-ci : un composant d'une structure organisationnelle ou un outil de gestion des organisations. Ces visions réduisent le projet à un objet — certes, clé pour l'organisation et la gestion — en y évacuant toute description des processus à travers lesquels le projet s'accomplit, processus qui sont loin d'être linéaires et séquentiels, comme peuvent en témoigner les praticiens œuvrant dans ce domaine. De plus, et pour revenir à *Explora* et au projet de la Semaine de la science, les références à un type d'organisation ou à un mode de gestion ne permettent pas nécessairement de comprendre son mode d'existence. Effectivement, les projets sont bien cruciaux pour le mode de fonctionnement de ce programme, mais le définir en termes d'« organisation par projet » ou de « gestion de projets » s'avère insuffisant. Le projet est bien plus qu'un composant de la structure organisationnelle d'*Explora* (et même là, nous pourrions avancer que le mot structure n'explique pas grand chose) et qu'une technique de gestion. Le projet — et c'est ce que je propose — caractérise le mode d'existence de cette organisation. Je postule ainsi que le projet est constitutif de l'*organizing* d'*Explora*, dans la mesure où c'est à travers une dynamique de succession/simultanéité de projets qu'*Explora* est constituée, maintenue et rendue présente dans tous les coins du Chili.

Pour comprendre cette dynamique, j'explore, dans ce chapitre, la nature même du projet et sa relation avec l'organisation/*organizing*. Ce questionnement ontologique autour du projet est donc une continuation (une poursuite) du questionnement sur l'organisation présentée au Chapitre 1, dans le sens qu'il permet de faire un pas de plus pour mieux comprendre ce mode d'existence. Pour ce faire, je développe la notion de projet à partir de trois réflexions. Premièrement, je m'attarde sur la notion de projet comme figure singulière d'anticipation à la fois temporelle et spatiale, dimensions que l'on retrouve imbriquées dans l'application du projet dans la pratique architecturale. En effet, l'architecture nous apprend que le projet dans son passage de l'abstrait au concret, implique à la fois une anticipation dans le temps et

dans l'espace, anticipation qui s'initie par une suspension momentanée et une prise de distance par rapport à la situation actuelle pour ensuite envisager les transformations et séries d'actions projetées (Boutinet, 1990/2005).

Deuxièmement, j'explore le projet dans sa modalité opératoire en tant qu'appareil justificatif d'une organisation en réseau. Dans ce sens, le projet permet de porter des jugements et de générer des ordres justifiés. Il devient donc un moyen d'évaluation et de sanction qui opère par l'inclusion ou l'exclusion dans le réseau (Boltanski & Chiapello, 1999). Finalement, j'esquisse le projet dans sa dimension transcendante, c'est-à-dire dans la capacité qu'il a de nous contrôler (toujours d'une manière relative, évidemment) une fois que nous l'avons créé. En m'inspirant de Latour (2007; 2008), je reconnais ici l'agentivité du projet comme étant un mode d'existence de l'organisation qui a comme particularité celle d'engendrer de l'avant et de l'après, du dedans et du dehors, de dessous et du dessus en alignant/ordonnant les divers agents (humains et non humains) qui y sont impliqués.

3.1. Le projet comme figure d'anticipation spatiale et temporelle

Dans un livre portant sur l'anthropologie du projet, Jean-Pierre Boutinet (1990/2005) s'interroge sur cette figure singulière d'anticipation qui, pour lui, est à la fois une projection temporelle et spatiale. Il faut noter d'abord que, pour Boutinet, la notion de projet va au-delà d'une définition purement opératoire dans la mesure où elle désignerait une figure emblématique pour comprendre les conduites d'anticipation de notre société. Dans ce sens, une anthropologie du projet chercherait à comprendre comment les individus, les groupes, les cultures vivent le temps et l'espace. Le projet serait ainsi une référence obligée aux anticipations temporelles et

spatiales propres à la société moderne, ainsi qu'une propriété caractéristique de l'ordre humain. À ce sujet, Boutinet écrit,

Ce projet-figure, nous aurons à en esquisser les contours, dans la façon par laquelle il impose un certain type de présence, renvoie toujours à une double absence : celle d'un ordre à évincer, celle d'un ordre à faire advenir, l'un et l'autre fruit de cette absence fondatrice que tout désir exprime. (p. 7)

Le projet apparaît alors comme porteur d'ambivalence : il désigne à la fois un objet en devenir que l'on projette dans le temps et dans l'espace, et l'emblème paradigmatique d'une certaine réalité qui semblerait nous préexister et nous échapper et que l'on associe à la capacité à créer, à un changement à opérer. Une telle figure est constamment intermittente : toute réalisation du projet devient une réalité et donc destruction de la figure qu'il incarne. C'est dans ce jeu d'absence/présence, de réalisation/destruction que le projet opère. Comment faire alors pour cerner une telle figure du *non-encore-être* (Bloch, 1977) destinée à disparaître une fois accomplie ? Heureusement, affirme Boutinet (1990/2005), le projet ne prend consistance qu'en se matérialisant, matérialisation que je traduirais comme des manifestations/incarnations du projet à travers lesquelles il se rend présent dans le temps et dans l'espace. Pour cerner un projet, il s'agirait donc de s'attarder sur les mouvements d'anticipation temporelle et spatiale de celui-ci, mouvements rendus possibles par sa matérialisation.

Boutinet (1990/2005) fait remarquer que le terme « projet » apparaît de façon régulière dans le courant du XV^e siècle sous les deux formes de *pourjet* et de *project*, associant ainsi des connotations d'aménagement spatial en lien avec l'étymologie du verbe *projicio* qui implique jeter en avant, expulser. Encore plus, dans le vieux français des XIV^e et XV^e siècles, *pourjet* ou *project* désigne des éléments architecturaux, comme des balcons sur une façade. Jeter en avant, dans ces cas, se revêt donc d'une signification essentiellement ancrée sur l'espace. Le projet à travers le recours à l'architecture fait apparaître l'importance de la dimension spatiale dans tout essai d'anticipation. Dans la notion de projet se trouvent ainsi jumelés aux modes

d'anticipations temporelles, les modes de projections spatiales : jeter en avant implique donc un mouvement dans le temps et dans l'espace.

Parler d'anticipation, pour Boutinet, permet de regrouper une gamme d'activités projectives (la prévention, la prévision, la divination, la prophétie, l'utopie, le plan, le souhait, la promesse, le projet, entre autres). Mais surtout d'introduire la notion de prise de distance, de suspension par rapport à la situation présente. Dans cette optique, Boutinet (1990/2005) affirme,

Anticiper, c'est montrer cette capacité à suspendre momentanément le cours des choses pour savoir comment ce cours va évoluer, donc pour tenter le cas échéant d'infléchir la suite des événements. (p.58)

Suivant cette logique, les modes d'anticipation du projet permettraient ainsi le découpage du temps — la suspension momentanée — et de l'espace — la prise de distance — pour opérer un changement, une transformation.

Concernant le découpage du temps, les principales modalités que l'on retrouve sont la bipartition et la tripartition. Un premier découpage consiste à opposer ce qui ressort de la simultanéité et ce qui a trait à la succession. Ce découpage est associé à deux types de temps : le temps circulaire et le temps linéaire. Le premier est caractérisé par sa répétition, les faibles changements qu'il induit. Il est lié au cycle des saisons, au rythme de la nature. Le second est le temps de l'irréversibilité. Il caractérise l'Occident industrialisé. La bipartition du temps souligne l'ambivalence temporelle, relevant à la fois de la permanence et du changement.

À une cette première manière de découper le temps s'ajoute la tripartition, celle-ci non moins traditionnelle. Communément, nous divisons le temps en passé, présent et futur. Le temps présent désigne l'instant momentané. Il est très évanescent et présente des traces du passé et du futur. Le passé renvoie à l'histoire. Le propre de cette histoire est de nous échapper, d'être lacunaire ; mais, en même temps, elle laisse des traces dans lesquelles va se figer l'expérience du moment présent. Le passé est

l'occasion de mettre en relief le présent. Il constitue aussi une réserve de significations et d'actualisations dans laquelle le présent va puiser pour construire le futur. Le futur est l'anticipation de ce que demain sera. Il est toujours aléatoire par l'irruption immanente de l'imprévu. Le futur est à la fois en continuité et en rupture avec ce qui a existé. Le temps du futur est caractérisé par l'impératif d'une rationalisation croissante : un temps découpé et morcelé que les horloges, les calendriers, les horaires vont marquer, préciser et quantifier (Boutinet, 2005/1990). La tripartition du temps s'inscrit aussi dans l'ambivalence de la continuité et du changement, le passé étant généralement associé à la permanence et le futur à l'innovation. C'est dans le moment présent qu'il y a confluence entre continuité et changement, entre le passé et le futur.

La projection temporelle, comprise à partir de ces deux découpages, implique beaucoup plus qu'une projection en avant — ce que l'on associe couramment à l'anticipation — et qui serait circonscrite à la succession et au futur. Elle est certainement plus complexe : impliquant un mouvement temporel de tension entre la simultanéité et la succession, ainsi que de confluence entre le passé, le présent et le futur . Regardons maintenant les modes d'anticipation spatiale.

Tel qu'avancé précédemment, la pratique de l'architecture à travers le recours au projet suggère la nécessité d'un traitement équivalent du temps et de l'espace à travers la double projection spatiale et temporelle de l'objet à façonner (Boutinet, 1990/2005). Pour nous attarder aux modes de projection spatiale, l'architecture se présente comme une voie intéressante. Comme le soutient Boutinet (1990/2005),

La fonction essentielle de l'architecture est de penser l'espace afin de l'aménager, de le plier à une utilisation projetée au préalable qui concrétise une certaine façon d'habiter (p. 163)

Dans ce sens, le projet se présente comme un repère nécessaire pour orienter la pratique architecturale. Il apparaît comme esquisse de la création envisagée et comme une série d'opérations à réaliser. Le projet architectural cherche à singulariser une

situation en prenant en compte les éléments de l'environnement (lieux, temps, coûts, conditions d'exécution, etc.). Il s'agit d'un processus d'élaboration qui passe par l'inventaire des données de la situation, une première esquisse de solution concrétisée dans l'avant-projet et un projet définitif qui présente à l'aide de maquettes ou de dessins l'ensemble du projet retenu, incluant le descriptif des travaux à réaliser, leur coût et un échéancier (Boutinet, 1990/2005).

Le projet architectural en tant qu'anticipation opératoire est caractérisé, toujours selon Boutinet (1990/2005), par quatre traits constitutifs, à partir desquels nous pouvons déceler les modes de projection spatiale :

- 1) Le projet architectural se donne comme projet un objet dont la réalisation implique *l'appropriation d'un espace*. Il s'agit ici de l'aménagement d'un passage, celui d'un espace donné — que l'architecte doit s'approprier — à un espace habité — l'objet dans sa forme définitive.
- 2) Le projet architectural marque le passage de l'abstrait au concret à travers la distinction entre la *conception* et la *réalisation* de l'objet. Il s'agit ici de la confrontation propre à toute pratique architecturale entre l'idée directrice projetée et la construction concrète de l'ébauche. Ce passage se fait donc d'un espace cognitif — dans la conception — à un espace d'action — dans la mise en œuvre de l'idée directrice.
- 3) Le projet architectural est de l'ordre du *processus* par lequel chemine et se laisse altérer l'idée directrice ; il cesse d'être projet dans la configuration définitive de l'objet. Nous retrouvons ici la dynamique entre processus et effet, explorées dans le Chapitre 1. Toutefois, il est intéressant de noter qu'ici la relation entre ces deux dimensions est causale et linéaire : le projet étant le processus qui aboutit à l'objet, et qui, une fois aboutit, cesse d'exister. La projection spatiale, dans ce cas, implique surtout le mouvement, car elle est associée directement au processus.
- 4) Le projet architectural s'appuie simultanément sur une *initiative individuelle* et un *environnement collectif* ; il faut insister ici sur le caractère *relationnel* du

projet. À la lumière de ceci, le travail de l'architecte apparaît comme un travail d'invention (d'initiative), mais aussi de négociation permanente avec une pluralité de partenaires, d'où le caractère relationnel. Le mode de projection spatiale, dans ce cas, est ainsi associé à ce processus de négociation à travers lequel le projet s'adapte.

Le projet architectural, dans la relation qu'il établit entre l'atelier et le chantier, nous renvoie à l'imbrication de l'espace et du temps. Dans le projet, les modes d'anticipation temporelle et spatiale décelés précédemment se rejoignent. Ces deux modes d'anticipation se matérialisent dans la pratique architecturale par le passage d'un espace/temps du projet à un espace/temps de l'objet. Or, ce passage n'a rien d'un cheminement linéaire et sans trébuchement. Une série de traductions du projet (simultanées et successives) caractérisent ce passage : de l'architecte à la maquette, au maître d'œuvre, au plan de construction, au plombier, et ainsi de suite. Dans ce contexte, le projet fait office de contre-rôle, il constitue l'instance à laquelle les rôles tenus par les différents acteurs vont pouvoir se référer, en guise d'évaluation de leur propre travail. Ainsi, le projet est à la fois ce qui guide la mise en œuvre et ce qui permet l'évaluation et la justification des actions. La prochaine section traite justement du mode opératoire du projet comme appareil justificatif d'une organisation en réseau, ce que Boltanski et Chiapello (1999) nomment un « monde connexionniste ».

3.2. Le projet comme appareil justificatif de l'organisation en réseau

Dans leur ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*, Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) ébauchent les prémisses de la société actuelle, qu'ils définissent comme une cité par projets — terme qui évoque la notion en management

d'« organisation par projets » développée au courant des années 90 —, un nouvel appareil justificatif propre à un monde connexionniste. Dans ce sens, ils font valoir le fait que la vie sociale n'est plus définie sous la forme d'une série de droits et de devoirs, ni sous celle du salariat au sein d'un ensemble hiérarchique. Dans un monde réticulaire, la vie sociale serait faite d'une multiplication de connexions temporaires, mais réactivables. Dans ce contexte, Boltanski et Chiappello (1999) positionnent le projet comme étant

... l'occasion et le prétexte de la connexion. Celui-ci rassemble temporairement des personnes très disparates, et se présente comme un bout de réseau fortement activé pendant une période relativement courte, mais qui permet de forger des liens plus durables qui seront ensuite mis en sommeil tout en restant disponibles. (p. 157)

Le projet peut ainsi se définir comme un amas de connexions actives propres à faire exister, même momentanément, des objets et des sujets en stabilisant et en rendant irréversibles des liens. Il devient une poche de production et d'accumulation, créatrice de valeur, sans laquelle il n'y aurait que des flux sans que rien ne puisse se stabiliser, s'accumuler ou prendre forme. Le projet donne donc un fondement à l'exigence de faire s'étendre le réseau en favorisant des connexions. En effet, l'extension du réseau conditionne sa survie ; l'arrêt de son extension est assimilé à la mort. C'est grâce à sa nature transitoire que le projet est ajusté à un monde en réseau et qu'il devient crucial pour sa survie et sa continuité : la succession et la simultanéité des projets, en multipliant les connexions, permettent de proliférer les liens et ainsi, d'étendre le réseau. Ce qui importe alors, c'est de n'être jamais à court de projets.

Pour Boltanski et Chiappello (1999), l'établissement d'un monde connexionniste est accompagné d'un nouveau système de valeurs qui opère comme appui pour porter des jugements, discriminer des comportements, promouvoir des

attitudes et légitimer de nouvelles positions. L'appareil justificatif incarnant ce système de valeur est ce que les auteurs nomment la cité²⁹ par projets :

La cité par projets se présente ainsi comme un système de contraintes pesant sur un monde en réseau incitant à ne tisser des liens et à n'étendre ses ramifications qu'en respectant les maximes de l'action justifiable propres aux projets. Les projets sont une entrave à la circulation absolue, car ils réclament un certain engagement, quoique temporaires et partiels, et supposent un contrôle, par les autres participants, des qualités que chacun met en œuvre. (p.161)

Dans ce contexte, le projet peut être compris comme un compromis entre les exigences du monde connexionniste et celles inhérentes au désir de se doter d'un mode permettant de porter des jugements et de générer des ordres justifiés. Le projet se constitue alors comme un impératif de justification à partir duquel des ordres peuvent être engendrés et justifiés.

Le *principe supérieur commun* (Boltanski & Thévenot, 1991) dans la cité par projets — selon lequel sont jugés les actes, les choses et les personnes — est l'activité. L'activité est comprise ici en tant qu'aptitude à générer des projets ou s'intégrer dans des projets initiés par d'autres. Mais comme le projet n'existe pas hors de la rencontre — il ne se présente qu'en action et non sous la forme de ce qui serait déjà là —, l'activité consiste à s'insérer dans des réseaux et à les explorer. Elle se manifeste alors dans la multiplicité des projets de tous ordres. Dans ce sens, la qualification des projets (artistiques, familiaux, charitables...) et leur distinction (loisir, travail...) importent peu ; ce qui importe, c'est de développer des activités, de s'engager dans des projets.

La déchéance de la cité par projets arrive lorsque le réseau ne s'étend plus, se referme sur lui-même ; il profite à quelques-uns, mais ne sert plus le bien commun. Corruption, privilèges, copinage ou mafia définissent cette déchéance. L'ordre établi

²⁹ Boltanski et Chiappello (1999) utilise le langage des cités présentés dans *De la justification* (Boltanski & Thévenot, 1991); ce qu'ils définissent comme des agencements sociétaux soumis à un impératif de justification qui « tendent à incorporer la référence à un type de conventions très générales orientées vers un bien commun et prétendant à une validité universelle. » (p.61).

de cette cité doit, en effet, s'orienter vers le bien commun et se soumettre à des contraintes, qui tiennent dans l'observation du *rapport de grandeur* (Boltanski & Thévenot, 1991). Le rapport de grandeur précise la relation entre les grands — ceux qui sont connectés — et les petits — ceux qui sont isolés —, et en particulier à la manière dont l'*état de grand* contient l'*état de petit* (Boltanski & Thévenot, 1991). Cette relation est juste quand les grands valorisent les plus petits en échange de leur confiance et zèle à s'engager dans des projets. La grandeur des acteurs est jugée par leurs capacités à entrer en relation. Chaque acteur existe plus ou moins selon le nombre et la valeur des relations qu'il entretient. Conséquemment, les sanctions imposées par le *rapport de grandeur* sont le rejet et l'exclusion des projets en cours et successifs. La cité par projets contraint le réseau pour le soumettre à une forme de justice basée sur les relations. Participer des projets — être au cœur du réseau ou repousser ses limites —, par ce besoin universel de connexion, devient une question de vie et de mort. Dedans/dehors le projet : il s'agit bien d'un mouvement spatial propre à cet impératif de justification.

La cité par projets permet de souligner les lignes de force de la justification dans un monde conçu en réseau qui passe par l'engagement dans des projets. Le projet comme appareil justificatif partage avec d'autres impératifs de justification ce caractère conventionnel et universel, difficile à remettre en question. Dans la section suivante, je me penche sur cette caractéristique du projet qui, une fois créé, peut nous contrôler — nous placer sous ses « ordres justifiés ».

3.3. Être dessus/dessous : le projet comme mode d'existence de l'organisation

Dans son enquête sur les modes d'existence, vers les derniers chapitres de cet ouvrage, Bruno Latour (2007) se penche sur la question de l'*organizing*. Selon lui, l'organisation présenterait un mode d'existence distinct aux autres modes qu'il passe en révision, par exemple les techniques, les fictions, les références, les politiques, les droits, les religions, les attachements et les moralités. À ce nouveau mode d'existence Latour (2007) donne le nom de projet, en s'accrochant à une des ces particularités : « sa capacité à engendrer de l'avant et de l'après en lançant devant lui des échéances et des rendez-vous, en alignant derrière lui des moyens de la logistique » (p.212).

Les projets, selon Latour sont tracés souvent par des scripts (tacites, langagiers, inscrits ou écrits) qui ont comme particularité d'être à la fois au-dessus et au-dessous du cours d'action selon un rythme et des échéances qui font partie de sa description. À ce propos, les paroles de Latour sont très éclairantes : « Dès que l'on m'organise, je me trouve comme dédoublé, pris en sandwich entre deux parties : ce qu'on me dit de devenir, ce qui essaie de se conformer à ce projet. » (p.210). Pour Latour (2008) nous ne sommes jamais simultanément au-dessus et en dessous du script: « We are never *simultaneously* but always sequentially fabricators and fabricated, and we shift roles at specific deadlines which are themselves scripted » (p.6, soulignement original). Mais ce qui est encore plus important à retenir, c'est que dans notre relation avec le script, nous nous ne présentons jamais sous une même capacité. En prenant la métaphore théâtrale, nous parlerions, dans ces cas, de rôle. Toutefois, cette notion peut nous induire en erreur, car justement elle ne tient pas compte des changements de rôle dans cette dynamique de *flip/flop* propre à l'organisation. Latour affirme ainsi que dans une même performance nous pouvons être le scénariste à 10h, puis le comédien à 10h30, l'auteur à 11h, un personnage à 11h30, et ainsi de suite.

En fait, ajoute Latour, nous ne sommes jamais complètement sous le script ni complètement au-dessus de lui. Il y aurait une certaine attention diffuse, comme lorsque l'on utilise un GPS : nous suivons le script tout en regardant par la fenêtre pour confirmer que les directions données par le GPS correspondent bien aux rues et endroits que nous voyons. Ainsi, en plus de nous placer dessus/dessous, le projet, de par sa nature, nous confronte à un dedans et un dehors. Être organisé, c'est donc devoir rester à sa place — au dedans du script — tout en se préoccupant plus ou moins de toutes les autres places, en prenant un regard extérieur au script. Le projet a besoin du script pour jeter en avant des rôles, des fonctions, des échéances, des attributions qui obligent à des vérifications méticuleuses ; c'est ce que nous nommons des règles. Mais il y a aussi d'autres modes de surveillance qui permettent de surveiller ces rôles et ces fonctions — voir que tout se déroule comme prévu, comme lorsque l'on confirme les directions du GPS — avant d'arriver aux échéances. C'est cet état de dédoublement qui nous permet d'être à la fois attentifs à notre tâche — à notre place — et à l'ensemble des tâches, prenant un regard extérieur.

Dessous/dessus, dedans/dehors, il s'agit ici d'une question de dimensionnement, dimensionnement qui surgit, selon Latour (2008), de la circulation de projets. Il affirme ainsi,

On se sent dessous et dessus ; on se sent cadrés et cadrants ; on se sent dedans et dehors ; on se sent pris dans un rythme avec un avant et un après. Aucun doute possible, c'est un nouveau mode d'existence. (p. 212)

Dans ce sens, nous pouvons bien dire que l'organisation est constituée par la circulation de scripts : le monde à plat de Latour serait donc un monde de scripts ? Pourtant, le mouvement dessus/dessous implique un certain dimensionnement et un certain positionnement. Dans la « platitude » du monde des scripts (et conséquemment des projets), il y aurait ainsi plusieurs plans qui opèrent à des échelles différentes et qui donneraient un certain relief au monde. Je reviens sur ces notions de plans et de reliefs dans le Chapitre 5. Ce que j'aimerais ici retenir, par

rapport au projet, ce sont les effets spatio-temporels des mouvements de dimensionnement et de positionnement associés à la dynamique du *flip/flop* d'être dessous/dessus ; dedans/dehors, avant/après, propre à ce nouveau mode d'existence auquel réfère Latour.

Il est intéressant de noter que ce nouveau mode d'existence permettrait de mieux comprendre comment l'organisation fait pour « tenir ensemble ». Selon Cooren (2007), ce « tenir ensemble » découlerait des formes d'attachement qui nous relient les uns aux autres (ces autres étant humains et non humains). Dans ce sens, nous serions attachés à ces scripts, ces projets, ces promesses et autres cadres. Nous les aimons, ces cadres, ces scripts, car ils nous déresponsabilisent en répondant, en fin de compte, de notre action. Les scripts créent des limites qui permettent d'externaliser les responsabilités. Ils nous automatisent en nous programmant. Mais aussi ils peuvent nous limiter, nous rendre aveugles et sourds. Est-ce à dire, donc, qu'il faudrait toujours au moins se donner les moyens de les remettre en question ? Pour reprendre le dessus ? (Cooren, 2007). En effet, la dynamique du dessus/dessous, affirme Cooren (2007), montre d'une certaine manière que « ça tourne tout le temps »

les dispositifs de calcul sont à un moment « en dessous », objet de contestation, de reprise, de questionnement, et à un autre moment « au dessus » lorsqu'ils dominent (plus ou moins longuement) les interactants ? Une sorte de révolution permanente. (p. 6)

Même si la notion de script est reprise des théories littéraires, il ne faut surtout pas perdre de vue l'originalité des scripts organisationnels. Comme l'explique Latour (2008),

when you read a novel, you might be carried along with the characters — identification, suspension of disbelief, etc— but you are never witnessing the brutal transformation that is so common in organizational writing act: suddenly, instead of you reading the script, you are instructed by the script to do something. (p. 5)

Certes, répond Latour, cette figure existe dans certains cas pathologiques comme dans le mythe de l'enfant qui, croyant être Superman, se jette par la fenêtre. Mais

dans les organisations, suivre un script n'a rien de pathologique (en tout cas, a priori !) : le changement de l'auteur — nous d'abord, et après le script — est des plus communs. Dans ce sens, Latour (2007) affirme que les projets sont comme des histoires racontées aux enfants, mais des histoires qui ont ceci de particulier de « faire faire » aux enfants les événements qu'elles racontent (c. f., p.215). Il y a ici pleine reconnaissance de l'agentivité du script (et par conséquence, du projet). Un script, affirme Latour (2008) « is what you write about but, then, what is, so to speak, writing you. » (p. 6).

Le projet, comme mode d'existence, permet aussi d'expliquer l'idée d'une transcendance de l'organisation, ce que les structuralistes ont essayé d'aborder en parlant de Structure et à laquelle Latour s'oppose fermement. Pour lui, il est impossible d'expliquer les organisations par quelque chose qui serait déjà là, réifié, plus grand que les acteurs qui participent dans sa constitution et sa maintenance. S'il y a une quelconque transcendance, c'est uniquement par la circulation d'un nouvel être : le projet. Pour illustrer ces propos, Latour (2007) prend l'exemple banal, mais non moins intéressant, d'une prise de rendez-vous :

Si je vous donne rendez-vous à la gare du Nord à 13h45, je vous envoie tous deux sous un script aussi sûrement que si Bill Gates redessinaient l'organigramme de Microsoft, si la bourse de Paris adoptait un nouveau robot commissaire-priseur, ou si un nouveau principe comptable (celui de la LOLF [Loi organique relative aux lois de finances]) permettait aux députés français de voter le budget par programmes et non plus par ministères. Ce script serait bien transcendant par rapport à nous puisque, entre le moment où nous nous sommes mis d'accord jusqu'au moment où nous rencontrerons pour prendre le train, il aura « veillé sur nous » et nous nous y serons référés avec plus ou moins d'anxiété, consultant notre montre tout au long de son déroulement jusqu'à l'heure fixée par lui. (p.214)

Cet exemple démontre bien la nature du script d'être en mesure de nous contrôler, une fois que nous l'avons créé. Nous sommes en-dessous le script lorsqu'il nous guide, nous dit quoi faire, nous ordonne. Nous sommes par-dessus le script lorsque nous le questionnons, nous le changeons, nous le transformons.

En effet, un des changements paradigmatiques clés des études en organisation a été justement de passer d'une vision structuraliste, voire institutionnelle de l'organisation, à une description des trajectoires qui tissent ces moments par lesquels les acteurs sont au-dessus et en dessous des scripts, ces derniers étant incarnés dans différents types de matériaux (Latour, 2008). Le courant, particulièrement développé dans le domaine des technologies en organisation, des devis d'inscription en fait partie (Joerges & Czarniawaska, 1998); tout comme l'étude des instruments comptables [*accounting*] (Quattrone, 2004) et les analyses de conversation et du sensemaking en contexte organisationnel (Cooren & Taylor, 1997; Cooren, Taylor, Matte, & Vasquez, 2007; Taylor, Cooren, Giroux, & Robichaud, 1996).

Cette dynamique oscillante du dessus/dessous peut bien être comprise par ce que Pickering (1995) nomme une danse d'agentivités [*dance of agency*]: une dialectique de résistance et d'accommodation à travers laquelle les humains tentent de façonner l'agentivité matérielle pour atteindre des objectifs spécifiques qui ne seraient pas déterminés en totalité par les intentions humaines ou par les propriétés matérielles, mais plutôt par leur imbrication. Ainsi, les humains s'ajusteraient (accommodation) et/ou résisteraient (résistance) dans leur usage des objets (technologies, infrastructures, documents). De même, les agents matériels seraient ajustés et adaptés aux pratiques humaines (Rose & Jones, 2005). L'idée d'une danse d'agentivités est une image intéressante pour comprendre ce mouvement entre le script et les acteurs, cette danse d'accommodation et de résistance qui permet de créer et/ou de maintenir une certaine stabilité.

Latour (2007) a d'ailleurs raison de rappeler que ce sont ces mêmes scripts et projets qui assurent une certaine continuité, stabilité, un certain état, une certaine institution, ce qu'aucun autre mode d'existence envisagé ne permet effectivement pas d'obtenir (cf. p. 216). La circulation des projets, leurs vérifications et falsifications permettent ainsi une succession de petites discontinuités à partir desquelles on finit par obtenir des continuités.

En effet, la continuité dans le temps de l'organisation a été un sujet grandement abordé, et ce, par des perspectives et disciplines diverses. On serait a priori tenté de parler de l'essence de l'organisation, de son ADN, de son *blueprint*. Latour (2008) nous met en garde par rapport à ces notions qui expliqueraient la continuité dans le temps par une certaine substance, qui comme l'indique l'étymologie du mot, renverrait à ce qui se tient sous une certaine entité. Or, nous savons bien que dans la pratique il n'y a, en fait, rien sous l'occasion actuelle. Pour expliquer comment l'organisation passe d'un temps t à un temps $t+1$, Latour suggère de s'attarder sur la manière dont l'organisation procède pour sauter d'un temps à l'autre. Il n'y a pas d'inertie pour organiser. Passer/sauter d'un temps t à un temps $t+1$ implique beaucoup d'efforts de la part des agents organisationnels (ici encore, ces agents peuvent être des acteurs humains ou non humains). Il faut accomplir l'organisation, sinon elle s'arrête, elle meurt, entre les deux temps. La transcendance de l'organisation passe donc par les projets tracés dans des scripts qui permettent de faire le saut. Organiser dans ce sens, implique toujours ré-organiser. Le *ré*, étant ici un rappel de la brèche entre le temps t et le temps $t+1$.

La notion d'ordonnancement [*ordering*], avancée par John Law (1994), s'applique bien à cette idée de ré-organiser pour remplir la brèche entre de petites discontinuités — que l'on pourrait aussi nommer des/ordres — lesquelles doivent être reliées/alignées pour obtenir des continuités. Dans ce cas, le projet serait, d'après Law, un mode d'ordonnancement et le script un *narrative of ordering* (Doolin, 2003) à travers lequel l'organisation est racontée et accomplie. En reprenant les cinq caractéristiques des narratifs d'ordonnancement développé par Doolin (présentées dans le Chapitre 1, plus en détail), nous pouvons dire que le script est (1) stratégique — il présuppose un arrangement et un assemblage des différents acteurs qu'il implique —, (2) discursif — il est écrit ou parlé, il prend une forme langagière dans des textes et des conversations —, (3) performatif — non seulement, il raconte ou projette une histoire, mais il « fait faire » en instruisant, en guidant, en ordonnant, en organisant —, (4) matériellement hétérogène — il s'incarne dans les pratiques et

usages des acteurs humains et non humains — et (5) incomplet — toujours en devenir, il est transcendant et en perpétuelle (re-)construction.

3.4. Conclusion sur une note étymologique

Dans son sens étymologique, le projet, du latin *projectus*, signifie l'action de jeter en avant (*projicere*). Or, l'exploration conceptuelle du projet, telle que développée dans ce chapitre, montre bien que si le projet implique l'action de jeter, cette action ne se restreint pas au devant. Déjà, il s'agit d'une projection à la fois temporelle et spatiale — ces deux dimensions étant imbriquées dans le projet — qui impliquent d'abord une suspension momentanée et une prise de distance. Suit alors une projection spatiotemporelle conçue à la fois comme succession et simultanéité (bipartition) qui va du moment présent vers le futur et le passé (tripartition). Et voilà qu'à l'action de jeter en avant (vers le futur), s'ajoute celle de jeter en arrière (vers le passé) — ce qui explique la succession des actions projetées. Mais il y a aussi les actions projetées simultanément : celles jetées en même temps. Successivement et simultanément, ces actions impliquent à la fois des mouvements dans le temps et dans l'espace.

Mais, ça ne s'arrête pas là. La conceptualisation du projet comme appareil justificatif nous apprend que la projection, comme mode d'anticipation, implique aussi d'autres actions. Le projet opère en tant qu'impératif de justification dans un monde connexionniste en jetant à la fois en dedans et en dehors des réseaux. Par sa nature même, il active certains bouts du réseau en y impliquant des acteurs, en assignant des ressources, pour un temps déterminé. Ceux qui y sont inclus — les grands — créent des liens, capital essentiel dans un monde réticulaire ; les exclus — les petits — restent isolés, désaffiliés. Le projet opère ici comme une sanction. Il est

toutefois possible de rester à la fois au dedans et en dehors des réseaux, d'avoir un regard interne et externe. Il s'agit là d'une capacité de dédoublement qui permet le passage d'un *état de petit* à un *état de grand*, mais qui explique surtout, dans le contexte du travail, l'oscillation entre une attention sur la tâche et sur l'environnement. Jeter dedans, jeter dehors : voici aussi ce que fait le projet.

Finalement, en s'attardant au projet comme un agent, capable d'agir sur nous, s'ajoutent les derniers mouvements d'une projection : dessus/dessous. Le projet est en dessous de nous quand nous le créons, le modifions, le remettons en question. Il est au-dessus de nous — ce qui arrive beaucoup plus souvent qu'on ne le croit — lorsqu'il nous guide, nous ordonne, nous organise. Nous ne sommes jamais totalement au-dessus ou en dessous d'un projet, nous rappelle Latour (2008) — comme nous ne sommes jamais totalement devant/derrière, en succession/en simultanée, dedans/dehors. Pourtant, c'est bien lui qui nous positionne, qui nous aligne, qui nous ordonne. Ou si vous préférez, pour prendre une posture moins animiste, nous pourrions dire que c'est en mobilisant le projet, en y faisant référence, en l'utilisant comme règle et comme sanction, que les autres nous jettent devant/derrière, en succession/en simultanée, dedans/dehors, dessus/dessous.

Ces divers mouvements d'anticipation caractérisent la dynamique propre au projet. Une dynamique qui est clé dans les pratiques d'*Explora*, qui comme nous l'avons vu, est une organisation qui opère à partir de projets (gestion de projet) et qui s'articule en réseaux (organisation par projet) dans l'exécution successive et simultanée de projets. Pour mieux comprendre cette dynamique, je me penche dans le chapitre suivant sur un projet en particulier : la Semaine nationale de la science et de la technologie telle qu'elle a été planifiée, organisée, exécutée et évaluée par la coordination régionale *Explora Sur* en 2006. Je traite ainsi des caractéristiques de cet événement en général et plus particulièrement de la manière dont les organisateurs y réfèrent. Cette mise en contexte me permettra, par la suite, de décrire plus en détail et d'analyser la dynamique organisationnelle de ce projet (ce que j'entreprends dans le Chapitre 7) qui, je postule, est celle d'une pratique d'« espacement par projet ». Mais

avant d'embarquer dans ces réflexions, poursuivons l'exploration d'*Explora* entreprise au Chapitre 2 et faisons connaissance de son événement vedette : la Semaine nationale de la science et de la technologie.

CHAPITRE 4

(POUR)SUITE DU DEUXIÈME PARCOURS : LA SEMAINE NATIONALE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE *EXPLORA*

Depuis 1995, le programme *Explora* organise la Semaine nationale de la science et de la technologie (couramment nommée : la Semaine de la science), évènement qui convoque pendant une semaine les étudiants, les enseignants, les professeurs, les institutions d'éducation, les centres de recherche et les membres de la communauté, en général, pour discuter, réfléchir et partager des thèmes de science et de technologie. La Semaine de la science, qui d'ailleurs fut la première action du programme *Explora* lors de sa constitution, est devenue au cours des ans un fait marquant du calendrier scolaire au Chili : un évènement à ne pas manquer ! Il s'agit sans aucun doute de l'évènement « vedette » de ce programme — et les membres d'*Explora* le reconnaissent ainsi. Surtout pendant les premières années d'existence du programme, avant la création formelle du Réseau des coordinations régionales, la Semaine de la science était le seul évènement organisé dans certaines régions. Cela dit, la systématisation et récurrence annuelle de cette activité, sa reconnaissance par le Ministère de l'Éducation et sa forte médiatisation, entre autres, ont contribué à faire de la Semaine de la science la référence en termes de diffusion de la science et de la technologie au Chili³⁰ et la « marque commerciale » d'*Explora*.

³⁰ Il est à noter que la formule d'une « semaine de la science » n'est pas unique au Chili. La première expression de cette activité date de 1991, lorsque le ministre français de la Recherche, Hubert Curien, décida de célébrer les dix ans du ministère en ouvrant ses jardins au public pour la première fois. Cet évènement local préfigure la manifestation *Science en Fête* (qui deviendra plus tard la *Fête de la Science*), créée l'année suivante (Wikipedia, http://fr.wikipedia.org/wiki/Hubert_Curien, visité le 28 février 2009). Présentement, plusieurs sont les pays qui ont adopté cette initiative. Par exemple, en Amérique Latine, en plus du Chili, il y a l'Argentine, la Colombie, le Mexique, le Brésil, le Pérou, l'Uruguay, le Paraguay et la Bolivie qui comptent avec une semaine nationale dédiée aux thèmes de science et/ou de technologie.

Non seulement s'agit-il d'une activité massive capable de mobiliser la communauté scolaire de tout le pays, mais la Semaine de la science permet également de témoigner de cette « réelle » présence nationale d'*Explora*, et aussi d'accroître cette présence. Imaginez : chaque année, pendant sept jours consécutifs, grâce à la Semaine de la science, *Explora* fait la une des journaux du pays, devient prioritaire dans les discours et les actions du gouvernement, et surtout, se rend présent dans les écoles, les ateliers de science, les universités, les centres de recherche, etc., « dans tous les coins du pays ».

Il y a dans cette Semaine un effet synergique très puissant qui se base principalement sur la simultanéité des activités réalisées dans toutes les régions du pays. Cette synchronicité est rendue possible principalement par l'alignement des coordinations régionales d'*Explora* aux directives nationales du programme concernant la Semaine de la science. Pour Carla, chargée des communications de la coordination *Explora Sur*, c'est le caractère national de cet évènement (marqué par l'alignement des coordinations régionales) qui marque l'importance de cette Semaine. Pour reprendre ses paroles,

Certainement, c'est l'activité la plus importante de l'année parce que ce n'est pas une activité que nous organisons en tant que coordination, mais quelque chose que réalise *Explora* au niveau national. C'est donc une chose devant laquelle les *Explora* régionaux doivent se mettre au garde-à-vous.³¹ (Entrevue avec Carla, 22 août 2006)

Généralement l'expression « se mettre au garde-à-vous » renvoie à un contexte plutôt militaire et peu démocratique, caractéristiques qui s'éloignent du contexte organisationnel d'*Explora*, se voulant plus participatif et intégrateur, comme cela a été soulevé dans le Chapitre 2. Pourtant Carla n'est pas la seule à utiliser ces termes pour expliquer le devoir d'alignement des coordinations régionales pendant la Semaine de la science. Cette obéissance ne doit pas non plus être vue comme en

³¹ Extrait original en espagnol: "Ciertamente es la actividad más importante del año porque no es una actividad que organizamos nosotros como coordinación sino que es algo que realiza Explora a nivel nacional. Entonces es una cosa con lo que todos los Exploras regionales tienen que cuadrarse."

contradiction avec la reconnaissance de la diversité régionale qui est, comme nous l'avons vu au Chapitre 2, un des éléments clés de la définition du programme. Les propositions régionales et l'adaptation des lignes directrices nationales aux contextes locaux restent officiellement des prémisses de base d'*Explora*. Cependant, quand il est question de la Semaine de la science, les coordinations régionales reconnaissent l'intérêt de s'accorder avec la vision du comité central : « pour ramer tous dans le même sens ». Comme l'explique Mariela, directrice adjointe de la coordination régionale *Explora Sur*, les coordinations peuvent avoir leurs propres identités, mais pour la Semaine de la science : « tu te mets au garde-à-vous avec le programme » (Entrevue avec Mariela, 4 octobre 2006).

Ce travail d'alignement pendant la Semaine de la science est un des volets que j'explore dans cette thèse. Un travail qui participe de ce que j'appelle les pratiques d'espacement (pratiques qui seront conceptualisées et détaillées dans le Chapitre 7 et dans la discussion/conclusion) et qui se manifeste particulièrement dans la volonté des coordinations régionales de s'aligner pour permettre cette forte présence d'*Explora* pendant la Semaine de la science. Cette volonté se traduit principalement dans l'adoption de la vision que le comité central donne à la Semaine de la science, ce qui implique aussi l'adoption d'une thématique commune (décidé par le comité central) qui oriente les sujets abordés dans les activités. En plus d'une vision et d'une thématique communes, les coordinations régionales s'alignent autour de certaines activités demandées par le comité central (des activités « obligatoires »³²), d'un échéancier commun et d'un budget défini à l'avance par la direction nationale du programme. L'objet dont se dote le programme pour faire respecter les objectifs

³² J'utilise le mot « obligatoires » entre guillemet pour faire une référence explicite à la manière dont la directrice de la coordination régionale *Explora Sur* présente ces activités à son personnel et aux collaborateurs. Pour prendre un exemple, voici comment Alejandra s'y prend dans la première réunion de coordination de la Semaine de la science 2006 avec Carla, chargée des communications de la coordination régionale *Explora Sur*. En révisant avec elle le formulaire du projet de la Semaine de la science qu'elles doivent remplir, elle déclare : « Tu vois, c'est ici ((elle pointe une section dans le formulaire)), les choses qu'ils [le comité central] nous demandent. Disons, entre guillemets, les choses obligatoires. » [Viste que aquí está, las cosas que ellos piden. Digamos, entre comillas, las cosas obligadas.]. L'usage systématique de guillemets par Alejandra pour présenter ces activités est très intéressant (il s'accompagne généralement du geste de faire des guillemets avec les mains).

prévus, la réalisation des activités, les échéances et le budget, c'est le projet. Par la suite, nous allons réviser brièvement ces éléments d'alignement ; il ne s'agit ici que d'un premier aperçu. La manière dont ils sont mis en acte dans les pratiques d'espacement des agents d'*Explora* est au cœur du Chapitre 7 et de la discussion/conclusion.

La vision que le comité central donne à la Semaine de la science a toujours été, depuis les débuts du programme, celle d'une fête du savoir et d'une occasion privilégiée de mieux faire connaître la science et la technologie (et aussi *Explora*) auprès de la population. Reprenons la définition qu'Alejandra, directrice de la coordination régionale d'*Explora Sur*, utilise pour parler de cette Semaine et qui s'accorde parfaitement avec celle proposée par *Explora* :

C'est la fête (elle rie). J'ai toujours aimé cette définition parce qu'en fait ça doit l'être. Ça doit être un moment d'euphorie, le moment de sortir et de se montrer, de bien s'habiller, de... je ne sais pas, comme un festival, quelque chose qui soit comme un fait historique, un moment, oui, un moment et un fait historique qui ait de la force, qui ait de la vie. Et pour qu'il y ait force et vie, il faut que ça soit joyeux, il faut que ça soit ludique...³³ (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2006).

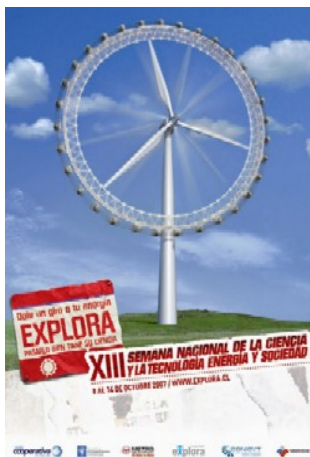
Cet esprit festif se manifeste de plusieurs manières. En plus d'un discours très imagé — par exemple, le thème de la Semaine de la science 2006 s'intitulait « Les nouveaux matériaux : le jeu des atomes » —, l'iconographie utilisée pour les productions visuelles (affiches, site Web, et autre *merchandising*) renvoie aussi à un imaginaire ludique : des couleurs vives, des formes simples et amusantes. Prenons, par exemple, les affiches utilisées par *Explora* pour les trois dernières Semaines de la science réalisées en 2006, 2007 et 2008 et qui portaient, respectivement, sur les thèmes des nouveaux matériaux, des énergies vertes et des changements climatiques (voir figure 2, page 88).

³³ Extrait original en espagnol: “Es la fiesta. (se ríe) Siempre me gusto esa definición. Porque en realidad tiene que ser eso. Tiene que ser un momento de euforia, un momento de salir a mostrar, de engalanarse, de...no se, como de festival, de algo que sea como un hito, un momento ya y un momento y un hito que tenga fuerza y que tenga vida. Y para que tenga fuerza y vida, tiene que ser alegre, tiene que ser lúdico...”



2006

Nouveaux matériaux : Le jeu
des atomes
[*Nuevos materiales : El Juego
de los Átomos*]



2007

Donne un tour à ton énergie.
S'amuser, c'est une science.
[*Dale un giro a tu energía.
Pasarlo bien tiene su
ciencia.*]



2008

Changement
climatique : Une
semaine pour toute
la vie.
[*Cambio climático.
Una semana para
toda la vida.*]

Figure 2 : Affiches Semaines de la science *Explora* 2006, 2007 et 2008³⁴

L'empreinte festive de la Semaine de la science est aussi présente dans les communiqués de presse (et conséquemment, dans les médias). Prenons un exemple tiré d'un des communiqués de presse élaborés par l'équipe de communication de la coordination régionale *Explora Sur* pour la Semaine de la science 2006. Parlant de l'activité des foires scientifiques réalisées dans les villes de la région, on souligne dans le premier paragraphe du communiqué :

Les places [publiques], les cours des écoles, les halls et les différents lieux publics seront le centre de rencontres entre les jeunes scientifiques et les passants curieux, tout ceci dans le cadre de « Foires scientifiques locales », plus de 30 expositions dans la région montreront les réalisations scientifiques des étudiants. (Extrait du communiqué de presse envoyé le mardi 3 octobre 2006).³⁵

³⁴ Images repérées dans www.explora.cl, visité le 13 mars 2009

³⁵ Extrait original en espagnol : «Las plazas, patios de establecimientos, hall y distintos lugares públicos serán el centro de encuentro entre pequeños científicos y curiosos transeúntes, todo esto

En plus du discours, qui se matérialise dans des paroles, des textes ou des images, c'est surtout le type d'activités réalisées pendant cette semaine qui permet à cette dernière d'être reconnue par la communauté comme une fête, un festival. En effet, on retrouve dans ce contexte des activités massives, de grands impacts, comme celle présentée dans l'extrait du communiqué de presse ci-dessus. Ce sont ce qu'*Explora* classifie comme des activités de diffusion : un défilé de chars spécialement conçus pour la thématique de la Semaine de la science, une randonnée écologique dans un parc de la ville, une journée portes ouvertes dans une université, un centre de recherche ou un musée, etc.

C'est en ce sens que la Semaine de la science devient une occasion privilégiée de diffuser des activités reliées à la science et la technologie : une vitrine spécialement aménagée, par sa forte médiatisation, pour exposer ce qui a été réalisé dans ce domaine durant toute l'année. Les paroles de Julia, secrétaire de la coordination régionale *Explora Sur*, sont très éloquentes à ce sujet. En définissant la Semaine de la science, elle déclare :

Au fond c'est ça. C'est comme la vitrine du travail qui se fait toute l'année. Ce qui arrive, c'est qu'elle est concentrée pendant cette semaine et on la voit plus, on la voit plus. Et c'est avec la télévision et les médias. Et on fait des événements plus grands, parce qu'on a un budget spécifiquement pour ça... Mais, au fond, nous on travaille toute l'année, mais c'est comme la vitrine... Je le vois comme ça, comme la grande vitrine du travail scientifique qui se fait dans la région.³⁶ (Entrevue avec Julia, 21 août 2006)

Comme le dit si bien Julia, pendant la Semaine de la science, les activités reliées à la science et à la technologie sont plus visibles. Non seulement elles sont exposées sur la

dentro de las "Ferias Científicas Comunes", más de 30 exposiciones en la región darán muestra del desarrollo de los estudiantes en materia científica."

³⁶ Extrait original en espagnol: "En el fondo eso es como la vitrina del trabajo que se hace todo el año. Lo que pasa es que se concentra en esa semana y se ve más, se ve más. Y es con televisión, con los medios y se hacen eventos más grandes, porque tenemos un fondo específico para eso... Pero en el fondo, nosotros estamos trabajando todo el año pero es como la vitrina... Así lo veo yo, como la gran vitrina del trabajo en ciencia que se hace en la región.

place publique, mais elles présentent aussi un caractère carnavalesque et sont fortement médiatisées.

En effet, *Explora* travaille particulièrement pendant cette semaine pour mobiliser les différents médias de communication du pays. Au niveau national, par exemple, le département de communication du comité central organise chaque année une campagne de diffusion dans le métro de Santiago portant spécifiquement sur la thématique de la Semaine de la science. Ainsi, pendant quelques semaines, la thématique de la Semaine est présentée sous forme de capsules scientifiques sur des bannières à l'intérieur des wagons du métro. De plus, pour attirer les médias, *Explora* invite des personnalités publiques (des lauréats de prix scientifique nationaux, des comédiens, des politiciens reconnus) à participer à certaines de leurs activités. Par exemple, en 2006, la présidente du Chili, Michelle Bachelet a inauguré l'exposition portant sur les nouveaux matériaux, installée dans la bibliothèque nationale de Santiago. Au niveau régional, des stratégies semblables sont mises en place. Les autorités locales sont des invités incontournables pour renforcer l'importance de certains événements (et réussir à « attirer » les médias), comme les cérémonies d'inauguration ou de clôture de la Semaine de la science. Il y a aussi un travail minutieux de suivi des médias : l'envoi journalier de communiqués de presse pendant la Semaine, l'insistance téléphonique auprès des journalistes assignés à ce thème et même certaines visites personnelles aux éditeurs des médias locaux, le but étant de paraître dans les médias chaque jour de cette semaine et, encore plus, d'y faire la une. Un rapport des parutions dans les médias locaux (presse écrite, télévision et radio) pendant la Semaine de la science doit être remis au comité central avec, en annexe, les copies des articles de presse. Le rapport indique : la date de parution, le média, le titre de la nouvelle, la distribution du média (régional, provincial, national, en ligne), la section ou le programme, le nom du journaliste, la durée (dans le cas de la télévision et de la radio) et la présence médiatique d'*Explora*.

Je disais précédemment qu'il y a aussi un effet d'alignement dans l'adoption d'une thématique commune autour de laquelle s'articulent les différentes activités développées par les coordinations régionales ainsi que les sujets abordés pour chaque Semaine de la science. Reprenons la figure 2 présentée à la page 88, représentant les affiches créées pour les trois dernières Semaines de la science. Généralement, un slogan accompagne les images, slogan qui par un jeu de mots met en relief la thématique retenue pour la Semaine. Ainsi, par exemple, le slogan pour la Semaine de la science sur les changements climatiques joue avec la notion de développement durable : « une semaine pour toute la vie ». Celle sur l'énergie associe le plaisir avec la science : « S'amuser, c'est de la science » et enfin, celle sur les nouveaux matériaux en matière d'innovation technologique présente l'image d'un « jeu des atomes ».

En plus des affiches et des slogans qui colorent toutes les productions visuelles d'*Explora* pendant la Semaine de la science (site Web, livres d'activités, entre autres), le thème se retrouve aussi dans une des activités « obligatoires » auxquelles je faisais référence précédemment. Il s'agit de l'activité du « Jour de la science dans mon école » réalisée le mercredi de la Semaine de la science et qui consiste en une série d'ateliers sur la thématique spécifique désignée pour cette semaine. *Explora* fournit pour ces ateliers un livre d'activités élaboré autour de la thématique qui présente à la fois des éléments conceptuels et des exercices à faire en classe. L'idée de cette journée spéciale est de changer les activités habituelles de l'école pour les dédier à la thématique de la Semaine de la science.

Il est intéressant de noter ici que la thématique de chaque Semaine de la science, le slogan et les productions visuelles associées (comme les affiches et le site Web de la Semaine) sont développés par le comité central du programme sans aucune participation des coordinations régionales. En effet, ce comité se réunit avec le directeur de la Commission nationale de recherche en science et technologie (CONICYT), des chercheurs des principales universités du pays et des personnes du

domaine de l'éducation. Ce comité (appelé comité directif) propose une thématique (et des activités associées) à partir de deux critères : la trajectoire du programme et les tendances internationales en termes de science et de technologie. Ainsi, pendant les premières années du programme, les thématiques se sont concentrées sur les éléments fondamentaux (l'eau, la terre, l'énergie) pour évoluer ensuite vers des thèmes transversaux plus en lien avec le quotidien (les communications, le jeu). Plus récemment, les thèmes ont commencé à répondre à des problématiques mondiales. Par exemple, pour l'année dédiée à la physique newtonienne, *Explora* a lancé la thématique de la physique. Les changements climatiques et les énergies vertes font aussi partie de cette tendance. C'est aussi ce comité directif qui choisit le slogan et qui donne les directives de base pour la production des matériaux de diffusion et les grandes lignes pour élaborer le livre d'activités. Les affiches, les livres et autre *merchandising* sont distribués à travers les coordinations régionales dans les écoles participantes à la Semaine de la science.

Certaines coordinations régionales, comme *Explora Sur*, vont s'inspirer de cette thématique et de la proposition visuelle et iconographique développée par le comité directif pour créer leurs propres matériaux de diffusion. En parlant de la Semaine de la science 2006 — une semaine pendant laquelle se redéfinissait l'image corporative d'*Explora* — Nadia, designer de la coordination régionale *Explora Sur*, déclare :

Et j'essaie de prendre le peu de choses qu'ils nous envoient ou comment ils veulent positionner - Quand je dis 'ils', c'est *Explora* national, la Semaine de la science. C'est un peu ce qui arrive avec les Nouveaux matériaux. Beaucoup d'images des nouveaux matériaux et tout, et ils ont enlevé *Explorin* [l'ancien logo d'*Explora* sous forme d'un globe terrestre avec des pieds et des mains, nommé *Explorin* par les jeunes]. Alors même si je mets *Explorin*, ça ne va plus être connecté avec nous parce qu'ils ne l'ont plus. Il faut nous accrocher à ce thème des nouveaux matériaux et l'associer à notre image. C'est comme ça, les

directives ne sont pas si strictes que ça, mais elles existent. (Entrevue avec Nadia, 4 octobre 2008)³⁷.

On remarque dans cet extrait, encore une fois, la volonté d’alignement de la part des coordinations régionales. Or, même si elles s’alignent à la proposition centrale, on note une certaine traduction et appropriation de la thématique par rapport aux réalités régionales, traduction qui se fait, par exemple, en jumelant la proposition nationale à l’image régionale³⁸. Un autre exemple, tiré aussi de la Semaine de la science 2006, est l’appropriation par la coordination régionale d’*Explora Sur* de la thématique de cette année, portant sur les nouveaux matériaux. En effet, concernant ce thème très abstrait et complexe, cette coordination régionale a décidé de centrer cette thématique autour d’un concept : les polymères. Tout en gardant à l’esprit les nouveaux matériaux — qui d’ailleurs sont généralement des compositions de polymères — ce concept a permis à *Explora Sur* de souligner les expériences et les recherches de la région, spécialisée sur ce sujet et qui compte avec le centre de recherche sur les polymères le plus important du pays. Ainsi, pour le « Jour de la science dans mon école », en plus

³⁷ Extrait original en espagnol: “Y, y trato de tomar lo poco que ellos nos envían o como ellos quieren posicionar - digo ellos, Explora nacional, Semana de la ciencia. Como lo que ha pasado con los Nuevos materiales. Mucha imagen de los Nuevos materiales y todo, y sacaron el Explorín. Entonces yo no, aunque pusiera el Explorín no se iba a conectar con nosotros porque ellos ya no lo tienen. Tenemos que colgarnos de los Nuevos materiales y juntarlo con nuestra imagen. Y eso es: no son tan estrictas las directrices, pero están.”

³⁸ Il est intéressant de noter que même si la volonté d’alignement des coordinations régionales avec le comité central est présente — en particulier dans le contexte de l’organisation de la Semaine nationale — des tensions en lien avec la représentation des coordinations dans les productions visuelles nationales émergent. Sans vouloir entrer ici dans les détails d’un conflit de longue date entre le comité central et les coordinations régionales (qui renvoie aussi à un conflit national entre Santiago, la capitale, et les régions du Chili), j’aimerais souligner l’attention particulière que portent les coordinations régionales aux productions visuelles réalisées et distribuées par le comité central. Nous avons montré ailleurs (Vasquez & Cooren, 2008, June), comment ces productions visuelles, notamment une des affiches élaborés pour la Semaine de la science 2006, peuvent trahir le processus de traduction de l’identité nationale d’*Explora*. Ce que nous nommons ici trahison — en faisant allusion à l’expression italienne *traduttore, traditore* — renvoie spécifiquement à des questions de représentation des identités locales de chaque coordination dans les productions visuelles nationales et surtout à une question de fonctionnalité, qui pourrait se traduire simplement de la manière suivante: pour nous (les coordinations), ces représentations visuelles sont-elles utiles ou non? Dans le cas de l’affiche que nous avons étudiée, les coordinations régionales se sentaient trahies par cette affiche qui, selon elles, ne les représentait pas (la grande partie de l’information référait aux activités réalisées par Santiago et la seule référence aux coordinations régionales, en l’occurrence un hyperlien extrêmement compliqué et difficile à prendre en note, n’était pas fonctionnel), et conséquemment ne leur servait à rien.

des livres d'activités distribués par le comité central, *Explora Sur* a élaboré et distribué dans la région un dépliant portant sur les polymères et le recyclage. Par ailleurs, les ateliers préparés pour cette journée ont spécifiquement abordé ces questions.

Et puisque nous parlons du « Jour de la science dans mon école », une des activités « imposées » par le comité central pour la Semaine de la science, permettez-moi de vous présenter les deux autres activités qui possèdent des caractéristiques similaires. Il s'agit de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » et des congrès scientifiques et foires technologiques pour jeunes. La première activité consiste en la tenue de conférences par des chercheurs et/ou professeurs d'universités dans les écoles (surtout publiques) du pays. Ces rencontres peuvent porter sur plusieurs thèmes. Ici la thématique de la Semaine de la science est priorisée, mais elle n'en exclut pas d'autres, le but étant d'atteindre, comme l'indique le nom cette activité, au moins mille conférences dans tout le pays. En ce qui concerne les congrès et foires pour jeunes, il s'agit d'évènements régionaux permettant de réunir les recherches scientifiques et applications technologiques réalisées pendant l'année par des jeunes. *Explora* offre aux coordinations régionales un budget spécifique pour la tenue des congrès et des foires. Depuis quelques années, ils font cependant partie de la Semaine de la science et doivent se réaliser dans toutes les régions.

L'effet d'alignement, dans ces trois activités « imposées » est très clair. Non seulement, il est obligatoire de les réaliser (même si elles sont fortement appuyées par les coordinations régionales), mais en plus, les activités « Mille scientifiques, mille salles de classe » et le « Jour de la science dans mon école » ont une date de réalisation fixée par le comité central, soit le mardi et le mercredi de la Semaine de la science, respectivement. La synergie « d'être ici et là en même temps » est particulièrement forte dans ces deux activités, et plus encore dans celle des « Mille scientifiques, mille salles de classe » qui affiche explicitement un nombre spécifique de conférences, un but chiffré à atteindre. Cette attente chiffrée, qui est clairement manifeste dans le nom de cette activité, n'est pas exceptionnelle. Nous avons

remarqué précédemment que la présence de la Semaine de la science dans les médias est aussi mesurée en nombre de parutions. Le succès de la Semaine de la science se mesure en chiffres, d'autant plus que cette semaine est définie par *Explora* comme l'activité « au plus fort taux de participation », comme en témoigne la présentation sur le site Web du programme :

La SNCYT [*Semana Nacional de la ciencia y de la tecnología*], célébrée annuellement par *EXPLORA CONICYT*, est l'activité au plus fort taux de participation et ayant le plus d'envergure, organisée et réalisée par le Programme.³⁹
(www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos_evento.php, visité le 8 octobre 2008.).

Il n'est pas étonnant, alors, que pour la Semaine de la science, les coordinations régionales mettent l'emphase sur des activités massives. Elles savent que leur rendement sera mesuré dans le rapport d'évaluation de la Semaine en termes d'impact, impact qui associe le coût des activités réalisées et le public atteint⁴⁰. Voyons comment Mariela, directrice adjointe de la coordination régionale *Explora Sur* et, par ailleurs, ingénieure industrielle de formation, aborde cette question :

Principalement ce sont les publics que tu as rejoints spécialement pour ces événements qui sont importants. Tu informes plutôt des activités que tu as réalisées et des publics que tu as obtenus. Parce qu'il s'agit de ça. Ce sont des activités de diffusion : avec tant de budget, combien tu en as rejoints. C'est plutôt ça la mesure : combien de publics tu as atteints.⁴¹ (Entrevue avec Mariela, 4 octobre 2006).

³⁹ Extrait original en espagnol: « La SNCYT, celebrada anualmente por EXPLORA CONICYT, es la actividad de mayor convocatoria y envergadura, organizada y realizada por el Programa ». Présentation de la Semaine de la science sur le site Web d'Explora, www.explora.cl/nuevo/nacional/que_hacemos_evento.php, visité le 8 octobre 2008.

⁴⁰ Concernant le public, le programme *Explora* différencie les participants des participations. Les premiers renvoient aux personnes (par exemple, les étudiants et les enseignants) ou aux institutions (par exemple, les écoles) qui ont participé à une activité. Généralement ces personnes et institutions peuvent être clairement identifiées. Les participations réfèrent, quant à elles, aux actions de participation de personnes lors de ces activités. Autrement dit, un participant peut générer plusieurs participations. Ces deux catégories forment l'axe principal du rapport que les coordinations régionales doivent remettre comme évaluation de la Semaine de la science.

⁴¹ Extrait original en espagnol: « Principalmente es el público que abordaste, sobre todo para estos eventos que son masivos. Más que nada informas las actividades que hiciste y los públicos que obtuviste. Porque se trata de eso. Estas actividades son de divulgación: con tanto presupuesto cuánto abordaste. Más que nada esa es la medida: a cuánto público llegaste. »

Atteindre un grand nombre de publics est donc un des mandats pour la Semaine de la science (le but ultime du programme est d'atteindre 10% de la population scolaire). Conséquemment, mesurer le public atteint est une des tâches de chaque coordination régionale. La Semaine de la science devient, dans ce sens, une sorte de thermomètre, le moment de l'année permettant de mesurer le public mobilisé par *Explora*. Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur* en est très consciente :

En plus, c'est le grand thermomètre. La mesure la plus importante de participation que nous avons, c'est la Semaine de la science. C'est le moment 'peak' où en une seule fois, tous les acteurs sont sur la scène (d'où l'idée d'un festival)... Parce qu'on additionne pendant l'année, mais on superpose. Par contre, pendant la Semaine de la science, c'est le total du public général, y compris le public fidélisé. C'est notre baromètre⁴². (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2006).

Pour donner un exemple (qui sera présenté plus en détail par la suite), lors de la Semaine de la science 2006, la coordination régionale *Explora Sur* a offert une calculatrice aux enseignants qui organisaient des activités pour cette Semaine dans les villes et les écoles de la région. Ce cadeau, remis lors de la dernière réunion avant la tenue de la Semaine, voulait souligner l'importance de faire des comptes (et surtout d'en rendre !). D'ailleurs, le slogan que le personnel de la coordination régionale a élaboré pour marquer l'évaluation de la Semaine a été celui de « faire des comptes joyeux ».

Un festival, une vitrine, un thermomètre, un fait marquant de l'année scolaire... la Semaine de la science est le moment de l'année pour *Explora* de montrer ce qui se fait en termes de science et de technologie au pays. C'est en ce sens une clôture du travail systématique réalisé pendant l'année, une clôture qui se veut spectaculaire. Mais la Semaine de la science marque aussi un début. Dans ce sens, elle est considérée comme un levier stratégique pour convoquer et réunir différents

⁴² Extrait original en espagnol: "Además es el gran termómetro. La medición más importante de participación que tenemos es la Semana de la ciencia. Es el momento "peak" en que de una vez están todos los actores en el escenario (por eso la idea del festival)... Porque vamos sumando durante el año, pero vamos sobreponiendo. En cambio en la Semana de la ciencia está el total del público general, incluido el fidelizado. Es nuestro barómetro."

acteurs autour de thèmes reliés à la science et à la technologie afin de les intéresser à participer à des activités à venir. De par son caractère festif, sa forte médiatisation, son fort taux de participation et son envergure, cette Semaine crée une ambiance propice à l'enrôlement de collaborateurs et à la création de réseaux, ambiance si chère à ce programme. Pensez-y, qui pourrait refuser une invitation pareille ?

La Semaine de la science devient ainsi un moment privilégié pour enrôler ces acteurs (institutionnels ou individuels), pour créer des contacts, pour étendre le réseau. C'est d'ailleurs la manière dont la plupart des directeurs et directrices des coordinations régionales et aussi le comité central d'Explora envisagent cet événement. Les paroles d'Alejandra, directrice de la coordination régionale Explora Sur, à ce sujet sont très éloquentes :

... c'est le moment de la génération des réseaux et de la génération des contacts : de la croissance. C'est le moment où tu grandis le plus dans l'année, et tu as le reste de l'année pour consolider cette expansion et ces liens que tu as établis, de les consolider, de les tricoter. C'est là où se produit l'explosion de la laine et après tu la files, tu la tricotes pendant l'année. C'est ce qui nous a permis de grandir⁴³. (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2006).

L'image de la pelote de laine, à laquelle j'ai référé dans l'introduction, illustre bien cet effet d'expansion que cherche *Explora* et qui est rendu possible par la Semaine de la science. Dans ce sens, cette semaine permet aux agents d'*Explora* de faire exploser la pelote de laine : de créer des espaces entre les fils, les mottes, ce que je décris en parlant d'« espacer » leur organisation.

Ce travail d'espacement se réalise toute l'année, mais c'est pendant la Semaine de la science qu'il y a une éclosion, une croissance exponentielle. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les membres d'*Explora* travaillent si fort pour

⁴³ Extrait original en espagnol: "...es el momento de la generación de las redes y de la generación de contactos: del crecer. Es el minuto en que tú creces como expansivamente en el año. Y tienes el año después para solidificar esa expansión y estos lazos que armaste irlos consolidando, tejiendo. Ahí es donde se produce la explosión de la lana y después la hilas y la tejes durante el año. Es lo que a nosotros nos ha permitido ir creciendo".

assurer le succès de cette activité⁴⁴. Et jusqu'à présent, il semble que ce travail ait été grandement récompensé. C'est au moins le cas de la coordination régionale *Explora Sur* qui a commencé, lors de la première version de la Semaine de la science réalisée dans cette région, avec un public de 1500 étudiants. Puis vint une période de croissance « explosive », telle que définie par la directrice de cette coordination :

6 mille, 10 mille, 60 mille, pour en arriver l'année dernière [2005] à 80 mille étudiants. L'année dernière, on est arrivé à 10% de la population scolaire, qui est le but du programme... on l'a atteint et maintenant, tout le reste c'est de l'excédent.⁴⁵ (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2006).

La croissance de cette coordination, qui se base principalement sur la création et le renforcement des réseaux, particulièrement pour la Semaine de la science, témoigne de l'importance de cet événement pour cette organisation. Dans ce sens, la Semaine de la science n'est pas seulement un fait marquant dans le calendrier scolaire. Telle qu'elle est conçue présentement, elle est le moteur de cette organisation : ce qui la fait grandir, bouger, voir s'espacer. Je suggère donc qu'*Explora* s'« espace » avant tout pendant la Semaine de la science — même si je reconnais le travail systématique et régulier réalisé par ce programme pendant l'année — et ce, par une dynamique particulière : celle du projet.

En effet, la manière dont prennent forme (corps) la planification, l'organisation, la réalisation et l'évaluation de la Semaine de la science dans chaque coordination est celle d'un projet. Le Chapitre 7 dédié à la description/analyse du projet de la Semaine de la science 2006 telle qu'organisée par la coordination

⁴⁴ Pour certains membres d'*Explora*, comme c'est le cas d'Amelia, ancienne directrice du programme, la concentration du travail de l'année pour la Semaine de la science a certainement une dynamique très forte en termes d'orientation des actions vers un but concret, visible et commun. Par contre, elle reconnaît que c'est aussi un grand risque. Dans ce sens, elle affirme : « C'est intense de voir qu'une organisation travaille toute l'année pour un événement. Vu de l'extérieur, c'est comme : quelle folie, quel suicide. Ça ne marche pas et tu te crucifies! ». [Qué fuerte que una organización trabaje todo el año para un evento... Visto desde afuera es como: qué locura, qué suicidio. Te sale mal y te crucificaste]. (Entrevue avec Amelia, 1^{er} septembre 2006).

⁴⁵ Extrait original en espagnol: “6 mil, 10 mil, 60 mil. Hasta llegar el año pasado a 80 mil. El año pasado llegamos al 10% de la población escolar, que es la meta del programa...ya llegamos y ahora todo es rebalse.”

régionale *Explora Sur* permettent de comprendre en détail cette dynamique que je nomme « espacement par projet », au cœur du mode d'existence d'*Explora*. Mais avant d'entrer dans les détails et afin de saisir les nuances de l'analyse, il est avantageux de présenter une vue plus générale : un suivi typique « en hauteur »⁴⁶ du projet de la Semaine de la science.

Ce suivi « en hauteur » est sans doute le résultat d'un travail de synthèse et d'abstraction que je développe pour des fins analytiques — et qui s'articule particulièrement à partir des formulaires de présentation projet et le rapport final, des observations et entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche, mais aussi de mon expérience comme ancienne membre du personnel d'*Explora Sur*. Toutefois, cette prise d'altitude est *aussi* (et peut-être surtout, en fait) le résultat des traductions successives et simultanées de la Semaine de la science dans les formulaires, dans les récits des membres d'*Explora*, dans les communiqués de presse, dans les articles de journaux, etc. Autrement dit, ce sont les acteurs eux-mêmes qui ont aussi construit cette vue « d'en haut ».

Comme nous le verrons par la suite, notamment à travers les formulaires de présentation du projet et le rapport final, la projection et la rétrospection de la Semaine de la science restent, par définition, en superficie des processus qu'elles prétendent respectivement anticiper et résumer. Par l'entremise des formulaires, on nous présente un suivi de la Semaine de la science lisse, linéaire (sans reliefs et sans détour) et cohérent, suivi qui correspond à la forme du projet.

Comme dans tout projet, il y a d'abord la formulation de la proposition qui sera ensuite mise en œuvre. Dans le cas de la Semaine de la science, cette proposition s'incarne dans le formulaire fourni à chaque coordination régionale par le comité

⁴⁶ Je fais référence ici à la distinction proposée par Latour et Hernant (1998) entre une vue panoramique 'en hauteur' et une vue détaillée des rues de Paris. Bien que mon positionnement épistémologique favorise plutôt la minutiosité du sillonnage dans la description, certains éléments d'une vue panoramique s'avèrent nécessaires pour une mise en contexte.

central du programme. Ce formulaire compte quatre sections : (1) identification, (2) programme d'activités, (3) calendrier, et (4) budget. La première section correspond aux informations de base du projet : le nom, les responsables individuels et institutionnels (en l'occurrence, le directeur ou la directrice de la coordination régionale et son université d'attache), l'étendue géographique (indiquée par le nom des municipalités impliquées dans le projet), le montant total estimé pour la réalisation du projet (ce qui inclut le montant demandé à *Explora*, l'apport de l'institution d'attache, ainsi que les dons d'entreprises), les participants du comité de coordination (qui correspond aux autres institutions — universités, musées, entreprises — participantes), et l'équipe de collaborateurs (qui correspond au personnel de la coordination régionale et aux collaborateurs engagés ponctuellement pour la coordination de certaines activités).

La deuxième section présente, quant à elle, le programme d'activités qui inclut d'abord les activités « sollicitées » par le programme *Explora* (et c'est bien le terme « sollicitées » que l'on lit dans le formulaire) — « Mille scientifiques, mille salles de classe » ; le « Jour de la science dans mon école », ainsi que le « Congrès scientifique et la foire technologique pour jeunes » — et ensuite, les activités proposées par le comité de coordination régionale. Pour chaque activité, il est demandé d'inscrire sur le formulaire le nom de l'activité, une brève description, la date de réalisation (dans les cas où elle n'est pas déjà fixée par le comité central), le lieu, le public visé (les individus et les institutions) et l'objectif de l'activité (s'il s'agit d'une activité de diffusion ou de valorisation, principalement).

La troisième partie du formulaire correspond au calendrier dans lequel est résumé le programme présentant les activités proposées pour chaque jour de la semaine. Finalement, la quatrième partie qui renvoie au budget détaille le total du montant estimé pour réaliser le projet. Comme pour la section d'identification, le montant est divisé en trois : le montant demandé à *Explora*, l'apport de l'université d'attache de la coordination régionale et les dons d'entreprises. La section du budget

présente aussi un tableau de justification pour chaque item du montant demandé à *Explora*. Ces items correspondent principalement aux coûts reliés à la diffusion (les affiches et autres matériaux visuels), à la production (les collations ou repas pour les jeunes, la location d'équipement), aux fournitures, aux transports et aux rémunérations.

Ce qui est particulièrement intéressant pour le formulaire en tant qu'incarnation première du projet de la Semaine de la science, ce sont les différentes fonctions qui lui sont attribuées dans sa mise en acte. Il devient ainsi une projection des activités, un guide pour l'action, un instrument d'*accountability*, suivant le contexte d'interaction. Dans tous les cas, il reste certes un agent important pour l'alignement des coordinations régionales à la Semaine de la science. D'ailleurs, ce formulaire — qui, rappelons-nous, est élaboré par le comité central d'*Explora* — présente une structure fortement standardisée sous forme de tableaux. Le travail des coordinations régionales consiste alors à remplir les cases vides des tableaux pour fournir l'information demandée. La standardisation du formulaire est telle que plusieurs de ses cases sont préalablement remplies, comme c'est le cas des activités « sollicitées » par le programme, deux desquelles ont même une date fixe et obligatoire de réalisation. Dans le cas de la Semaine de la science réalisée en 2006, même le montant demandé à *Explora* avait été déterminé à l'avance. Or, plutôt qu'être inscrite dans le formulaire, cette information avait été envoyée par courrier électronique aux directeurs et directrices des coordinations régionales. Particulièrement dans ce cas, les coordinations régionales ont dû ajuster leurs budgets (et conséquemment les activités proposées) à un montant de 3 millions de pesos chiliens pour la Semaine de la science et 2 millions et demi pour le congrès scientifique et la foire technologique pour jeunes.

Néanmoins, la standardisation du formulaire (et des procédures qui s'en suivent), les diverses traductions qu'il subit dans sa mise en acte dénotent de cette dynamique oscillante dont je parle dans le Chapitre 3 : être à la fois au-dessus et en

dessous du projet. Aussi, une analyse détaillée d'un épisode très éloquent à ce sujet — une danse d'agentivités entre Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, Carla, sa chargée de communication, et ledit formulaire — est présentée au Chapitre 7. Mais poursuivons avec notre survol panoramique du projet de la Semaine de la science (le sillonnage suivra). Une fois le formulaire rempli (et il y a, bien entendu, une date limite pour remettre le formulaire dûment signé par le directeur ou la directrice de la coordination régionale), celui-ci est envoyé au comité central pour son approbation. C'est généralement la directrice générale et son adjointe qui révisent ces projets. Il s'agit toujours d'une approbation (avec ou sans modifications). Jusqu'à présent, aucun projet de la Semaine de la science n'a été refusé. Parfois, certaines parties du budget sont contestées ou certaines activités sont remises en question, ce qui entraîne de légères modifications. Si c'est le cas, le directeur ou la directrice de la coordination régionale concernée accepte les modifications suggérées par le comité central. Le projet accepté, *Explora* entreprend alors les démarches bureaucratiques pour remettre les montants sollicités par les coordinations régionales sous la forme de subventions.

Il est important de noter ici qu'*Explora*, comme tout programme du gouvernement, est publiquement redevable de ses dépenses auprès de la *Fiscalía Nacional*, l'entité publique régulatrice des argents de l'État. Dans le cas de la Semaine de la science, où le montant demandé n'est pas élevé et les échéanciers du projet sont très courts, la modalité des subventions adressées au directeur ou à la directrice de la coordination régionale, s'avère la plus pertinente. Il n'est donc pas nécessaire, par exemple, de faire un appel à concours pour évaluer les propositions, une modalité qui s'utilise plutôt pour octroyer les subventions dans le contexte de projets institutionnels. La procédure de demande de subventions au directeur ou à la directrice des coordinations régionales est bien plus simple. Un communiqué présentant la liste des projets acceptés est envoyé par la directrice du programme au directeur exécutif de la Commission nationale de recherche en science et technologie (CONICYT), qui signe la demande de subvention. La demande acceptée, des chèques

au nom du directeur ou de la directrice de la coordination régionale respective, sont émis et déposés dans son compte personnel. Certains de ces directeurs préfèrent gérer l'argent personnellement afin d'éviter la bureaucratie de leurs universités d'attache. D'autres, comme c'est le cas dans la coordination régionale *Explora Sur*, vont déposer à leur tour l'argent dans les comptes de leurs universités d'attache afin de faire gérer les dépenses par l'administration universitaire. L'argument qu'Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, donne pour opérer de cette façon découle d'un souci de transparence, mais aussi d'un point de vue très pratique. Le rapport final de la Semaine de la science ayant une section financière, cette dernière est complétée par le service d'administration de l'université. Ce rendement financier doit être accompagné des factures originales mises en annexe, un travail « de moine » qu'Alejandra préfère certainement déléguer.

J'insiste ici sur le fait que le temps entre la proposition du projet de la Semaine de la science et la réalisation de cette semaine est très court, soit environ deux mois. Les échéanciers pour réaliser la proposition, pour l'évaluer et pour remettre les subventions sont ainsi très serrés. Ceci explique la forte standardisation du formulaire et des procédures à laquelle je réfèrais précédemment, dans la mesure où cela rend plus efficace le franchissement de chaque étape. Ainsi, dans une situation idéale, une fois la proposition de projet envoyée, le directeur ou la directrice de la coordination régionale reçoit la subvention trois semaines plus tard. Or, il ou elle ne va pas attendre de recevoir la subvention pour commencer à mettre en place le projet : le temps presse et l'approbation du projet est presque un acquis. Dans certains cas, comme pour la coordination régionale *Explora Sur*, la mise en exécution du projet se fait de manière parallèle à sa formulation. L'expérience acquise lors des versions précédentes de la Semaine de la science et le caractère obligatoire de certaines activités permettent de projeter (sans même les avoir inscrites sur le formulaire) plusieurs des actions à suivre, d'autant plus que pour remplir le formulaire avec les informations requises, il est important de convoquer les divers participants et collaborateurs. Pour donner un exemple, afin de remplir la section

« identification » du formulaire avec les noms des institutions participant au comité régional de coordination de la Semaine de la science, la coordination régionale *Explora Sur* convoque les représentants des institutions qui ont participé précédemment à une réunion et en invite d'autres. La réunion permet à la fois de constituer le comité (et ainsi de remplir le tableau respectif dans le formulaire) et de mettre en place les actions successives pour coordonner les activités pour la Semaine de la science.

En général, l'organisation des différentes activités pour la Semaine de la science suit une dynamique de constitution de réseaux qui, dans le cas des dernières versions, s'articule beaucoup autour des « acquis », soit les collaborateurs et participants fidélisés. Toutefois, c'est ici où la spécificité de chaque coordination régionale compte. Plus que dans les activités proposées par les coordinations, c'est dans la manière dont ces activités sont organisées que l'on trouve la plus grande spécificité locale. Dans ce sens, je ne peux ici que fournir des exemples de la coordination régionale *Explora Sur* et plus particulièrement dans son organisation de la Semaine de la science 2006.

Encore une fois, de manière générale, pour mettre en exécution l'organisation de la Semaine de la science, la coordination régionale *Explora Sur* procède beaucoup par réunions. En effet, pour donner le coup d'envoi de l'organisation de la Semaine de la science 2006, Alejandra a rencontré, dans l'intervalle de deux jours, six personnes différentes (membres de son personnel et des collaborateurs). Dans le cours de cette même semaine, deux autres réunions ont été réalisées : une avec les institutions participant au comité régional d'organisation de la Semaine de la science et l'autre avec les enseignants représentants *Explora* responsable de l'organisation de la Semaine dans les municipalités et écoles de la région. Dans le Chapitre 7, nous verrons plus en détail comment ces réunions permettent de positionner la Semaine de la science dans l'agenda des participants et des collaborateurs et de présenter une série de directives et de propositions pour coordonner ces acteurs. Elles sont aussi des

instances privilégiées de traduction du projet de la Semaine de la science dans lesquelles est clairement véhiculée la vision de la coordination régionale *Explora Sur*. Le suivi après ces réunions se réalise principalement par téléphone ou par courrier électronique. Avec le réseau d'enseignants, par contre, des réunions mensuelles sont établies.

Pour ce qui est de la réalisation de la Semaine de la science, en plus de la tenue des différentes activités, toutes particulières et forts complexes, il est intéressant de noter le souci de traçabilité de ces activités, dont le but est de pouvoir en rendre compte « objectivement » (nous verrons après que l'objectivité est portée principalement par les chiffres). Une fiche pour inscrire le public de chaque activité, des calculatrices, des photographies ou des vidéos, les extraits des journaux, un enregistrement radio, etc. Toutes les stratégies sont valables pour recueillir les manifestations éphémères de la Semaine de la science afin de les mesurer et de les inscrire dans le rapport final. Le rendement et l'évaluation de ce projet prennent aussi la forme d'un formulaire, qui lui aussi est élaboré par le comité central. Très semblable à celui associé à la formulation du projet de la Semaine de la science, le rapport présente une structure en sections (certaines étant les mêmes que dans la formulation du projet) : identification, rapport des activités sollicitées par le programme, rapport des activités proposées par le comité de coordination régionale, synthèse des participations et des participants pour la totalité des activités, diffusion des activités, considérations générales et annexes. L'accent est particulièrement mis sur le public atteint, qu'il s'agisse d'un public direct (les personnes participant aux activités) ou indirect (à travers les médias). D'ailleurs, rappelons-nous qu'un « public estimé » est demandé pour chaque activité dans le formulaire de présentation du projet, public qui doit idéalement correspondre au public atteint inscrit dans le rapport. La plus grande partie du formulaire est représentée par les annexes où tout le matériel de diffusion (productions visuelles, communiqués de presse, extraits des journaux, etc.) est présenté. Un rapport d'une trentaine de pages (34 pour la Semaine de la science 2006 réalisée par la coordination régionale *Explora Sur*) devient ainsi la

traduction finale de la Semaine, une traduction clairement chiffrée présentant le résultat final de l'équation coût d'organisation vs public rejoint. Le comité central révisé les rapports (notamment la section de synthèse du public atteint : participants et participations). Si le rapport est approuvé (ce qui est généralement le cas), un mémorandum est envoyé par le programme à la *Fiscalia Nacional* qui révisé la concordance entre les dépenses réelles du projet et le budget approuvé. Quand tout est en ordre, le comité central d'*Explora* en informe le directeur ou la directrice de la coordination régionale respective. Le processus est ainsi clos (fiscalement parlant, évidemment).

D'autres évaluations complémentaires au rapport se réalisent dans les réunions organisées au sein de chaque coordination régionale et aussi au niveau national, mais elles restent de l'ordre de l'anecdotique. C'est d'ailleurs une des préoccupations du comité central — celle visant à recueillir la richesse des expériences vécues simultanément dans toutes les régions du pays pendant une semaine — dont ni le rapport, ni ces réunions n'arrivent à en rendre compte (c'est d'ailleurs un désavantage propre à tout suivi « en hauteur »). Les questionnements d'Amelia, ancienne directrice d'*Explora*, lors de l'entrevue que j'ai réalisée avec elle, sont des plus révélateurs. En anticipant ce qui sera sa première expérience d'une Semaine de la science comme directrice du programme, elle déclare :

J'ai certains doutes ; j'ai des questions qui portent, par exemple, sur la simultanéité. Savoir que dans tout le Chili du 2 au 8 octobre approximativement est en train de se vivre la Semaine de la science. Comment on vit tout ça, à différents niveaux. J'ai l'intuition qu'on ne recueille pas tout ce qui se fait... J'imagine que ça doit être une chose merveilleuse. Physiquement parlant, je n'ai aucune idée de ce que je veux faire, où je veux être. Certainement, je veux aller en région et être ici [Santiago]. Alors, comment fais-tu pour te diviser en mille morceaux pour vivre tout ça?...un mystère⁴⁷. (Entrevue avec Amelia, 1^{er} septembre 2006)

⁴⁷ Extrait original en espagnol: “Tengo dudas, tengo preguntas que tienen que ver; por ejemplo, con la simultaneidad. Saber que en todo Chile del 2 al 8 de octubre aproximadamente se está viviendo la Semana de la ciencia. ¿Cómo se vive todo eso, a distinto planos? Tengo la intuición que no se recoge todo lo que se hace.”

Tenter de découvrir ce mystère — ce dédoublement spatiotemporel auquel réfère Amelia — est un des défis du prochain chapitre, un chapitre de rencontres des parcours entrepris jusqu'à présent. C'est donc au carrefour entre ces questionnements ontologiques sur l'organisation et l'expérience concrète de la Semaine de la science d'*Explora* que je vous invite à réfléchir sur ce mode d'existence propre des collectifs qui peuvent se diviser en mille morceaux — être ici et là en même temps — tout en perdurant (voire, endurent) et en essayant de rester cohérent. Cette réflexion poursuit certainement ma réflexion sur l'organisation, plus particulièrement centrée sur *Explora*, mais c'est en premier lieu une réflexion sur l'espace et le temps. Je vous invite donc dans les prochaines pages à « espacer l'organisation », une proposition qui se veut à la fois révélatrice d'une démarche de recherche, mais qui découle aussi des pratiques d'espacement d'*Explora* elle-même et de ses agents.

CHAPITRE 5

AU CARREFOUR : « *ESPACER* L'ORGANISATION »

« Couvrir le territoire national », « créer un effet de multiplication », « aller encore et encore plus loin », voici quelques-unes des expressions courantes utilisées par les membres d'*Explora*, expressions qui dénotent une certaine « grammaire spatiale » (Massey, 2007) à travers laquelle est définie et mise en acte cette organisation. Ces expressions mobilisent un imaginaire géographique et une conceptualisation implicite de l'espace. En effet, on y retrouve une notion d'espace comme territoire — une surface que l'on traverse —, mais ce qui est encore plus important, ces expressions parlent d'un territoire dans lequel *Explora* veut être présente partout, comme l'exprime bien le dicton chilien : « de Arica a Punta Arenas » (Arica et Punta Arenas étant les villes le plus au Nord et au Sud du pays, respectivement). La présence nationale d'*Explora* est au cœur de la définition même de ce programme, comme nous l'avons vu dans les Chapitres 2 et 4, mais, qui plus est, — et c'est, en tout cas, ce que je propose — elle définit son mode d'action. Notez d'ailleurs que les expressions utilisées plus haut commencent toutes par des verbes : couvrir, créer, aller. Il semblerait ainsi que pour exister (être), *Explora* ait besoin de se rendre présente, de s'étendre, voire de s'« espacer ».

Une des métaphores qu'Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, utilise souvent pour parler de ce programme (une expression que j'aime particulièrement) est celle d'un virus. Pour elle, *Explora* est comme un virus très contagieux qui se répand partout et pour lequel il n'y a pas d'antidote. Une fois que tu l'attrapes, tu ne peux plus te guérir (et c'est, généralement, à ce moment de son discours qu'Alejandra rit en tapant l'épaule de la prochaine « victime » du virus). Ce

qui est particulièrement intéressant dans cette métaphore, c'est la référence à la fois à l'effet du virus qui se répand partout et au mode de contagion, autrement dit, le processus impliqué dans cet effet de multiplication auquel je faisais référence plus haut. Cet effet de multiplication est vraiment révélateur de la manière dont *Explora* opère, particulièrement au sein de la coordination régionale dirigée par Alejandra, une coordination reconnue pour son expansion croissante et pour le taux élevé de participation dans les activités qu'elle organise. En effet, cette coordination se base beaucoup sur le mode de la « contagion », décrit dans le Chapitre 2 comme une stratégie de création de réseau : enrôler et persuader des scientifiques, des enseignants, des étudiants, mais aussi des institutions, des entreprises, des universités. Voilà comment *Explora* arrive à être présente partout, cette coordination étant la seule, à ce jour à avoir un(e) représentant(e) officiel(le) dans toutes les villes de la région dans laquelle elle opère — et ils en sont très fiers !

D'ailleurs, on retrouve dans le site Web de la coordination, sous la rubrique « Réseau régional », la carte de la région avec des petits points rouges qui symbolisent la présence d'*Explora* dans cette région (voir figure 3, page 110). Lorsqu'on clique sur un de ces points rouges, une fenêtre s'ouvre et apparaît le nom de la ville, ainsi que la photo et les coordonnées du représentant ou de la représentante local(e). La mise en place de réseaux de collaboration, comme c'est le cas du Réseau régional, est un modèle de travail que l'on retrouve aussi au sein de chaque ville, ainsi qu'au niveau des institutions publiques, des entreprises et des universités qui participent à ce programme. L'image du réseau, révélatrice de la pratique organisationnelle d'*Explora*, s'intègre aussi à une « grammaire spatiale » de surface à travers laquelle se tissent des liens entre les différents représentants d'*Explora* dans la région. L'emphase est toutefois mise sur les relations qui composent cet espace-réseau. Il s'agit ici d'une surface topologique (Law, 2002) constituée par les relations entre les différents acteurs du réseau (Murdoch, 1998), que ceux-ci soient des personnes — comme les coordonnateurs de chaque ville —,

des organisations — comme celles qui sont membres du Réseau multi-institutionnel —, ou même des objets — comme c'est le cas de la carte ci-dessous qui, elle aussi, (re) présente *Explora*.

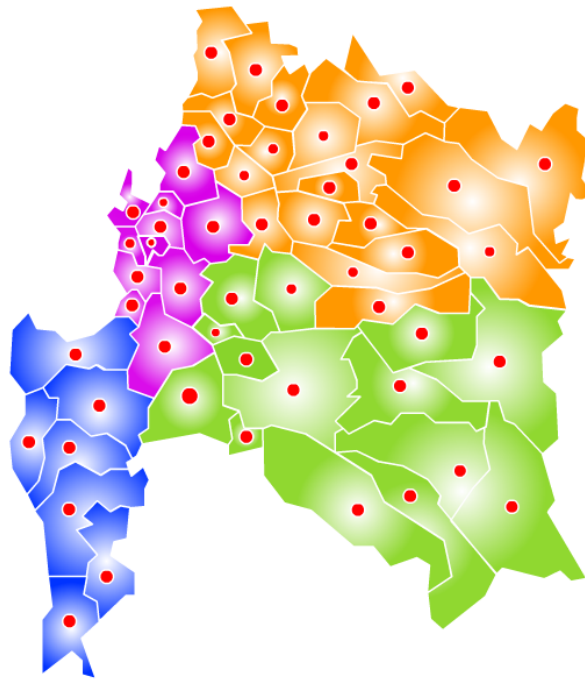


Figure 3 : Présence d'*Explora* dans la région *Sur*⁴⁸

Regardons maintenant cette carte de plus près. Comme l'indique le titre de la figure, cette carte est censée illustrer la présence d'*Explora* dans la région, présence qui, comme nous l'avons vu, est rendue possible par l'articulation de réseaux. Or, ce travail d'articulation de réseaux (qui relève de l'ordre du processus) n'est pas illustré dans la carte, celle-ci étant plutôt une image du résultat même de ce *networking*. Comme effet/résultat, la carte met en lumière deux aspects intéressants associés à la grammaire spatiale utilisée par les membres d'*Explora* et plus particulièrement par la coordination régionale *Explora Sur*.

⁴⁸ Repris du site Web de la coordination régionale d'*Explora Sur*, visité le 13 décembre 2008.

Le premier renvoi à la présence d'*Explora* dans chaque ville, présence qui, comme nous l'avons vu, est rendue possible par les représentants locaux. Les petits points rouges qui marquent la présence d'*Explora* dans ces lieux ne symbolisent pas seulement un point de contact ponctuel, mais ils rendent donc compte d'une permanence d'*Explora*, qui s'étale au cours des quatorze dernières années. Il s'agit donc de « présences permanentes », mais qui ont ceci de particulier : elles sont simultanées. En effet, si nous prenons la carte comme une photo de l'état de présence de ce programme dans la région aujourd'hui, nous pouvons en conclure qu'*Explora* est « *ici et là en même temps* ». Maintenant, si nous ajoutons à cette photo celles des quatorze dernières années (et celles des années à venir), la présence d'*Explora* se révèle alors dans sa continuité : elle reste *Explora* « aujourd'hui, hier et demain » ; ou pour prendre l'expression en anglais, que je trouve personnellement plus parlante — *Explora is now and then at the same place*⁴⁹ — expression dans laquelle le mot *then* implique à la fois le passé et le futur.

Cette capacité de simultanété et de continuité, propre à toute entité collective, a certainement des implications à la fois organisationnelles — en tant que mode d'action de l'*organizing* (Cooren, Brummans, & Charrieras, 2008) — et spatio-temporelles, de par l'imbrication de ces deux dimensions ; une présence qui est donc spatiale et temporelle. L'imaginaire géographique qui découle de cette présence à la fois simultanée et permanente peut aussi être associé à une conception de l'espace comme surface, dans le sens où l'on s'attarde au déplacement de l'organisation à travers le temps et l'espace. Il y a cependant une autre manière de comprendre la simultanété et la continuité, comme nous le verrons par la suite.

⁴⁹ J'aimerais remercier James Taylor et Boris Brummans d'avoir contribué à cette réflexion en jumellant à l'idée du *here and there at the same time*, que je proposais en Mai 2008 lors de la préconférence de l'ICA « What is an organisation? Materiality, agency and discourse », celle de *now and then at the same place*. C'est d'ailleurs dans l'entrecroisement de ces deux idées que, selon moi, s'articule le mode d'action des organisations. C'est aussi un défi de taille auquel les organisations, comme *Explora*, sont confrontées : simultanété et continuité; ce que j'approfondis par la suite.

Mais d'abord, pour revenir à la carte, je disais qu'en termes de références spatiales, elle soulève deux aspects, le premier étant cette présence simultanée et permanente que nous venons d'explorer, le deuxième étant que cette carte renvoie à la modélisation de la région comme entité aux frontières établies. La carte symbolise donc la présence d'*Explora* dans la région, ce qui suppose une certaine préexistence de l'espace, un espace territorialisé et divisé, même avant que les acteurs entrent en relation. Et pourtant, comme l'image du réseau le suggère, l'espace est aussi relationnel ; autrement dit, les relations sont constitutives de l'espace. La grammaire spatiale associée à cette image est pourtant très courante. La région, tout comme l'état, la province et d'autres types de découpage spatial, renvoient à une vision euclidienne de l'espace : un espace en trois dimensions dans lequel des objets en trois dimensions existent, peuvent être transportés, mesurés, empilés. En effet, comme l'affirme Massey (2007) :

It is an imaginary that has been fundamental to modernity and to the common-sense, as well as politically useful, assumption behind the division of the world into states and regions. (p. 20)

La vision de l'espace, telle que décelée dans cette carte, c'est-à-dire un espace préétabli et autonome, littéralement dépossédé de ses relations, reste toutefois très utile. L'image de la région coupée du reste du pays (et même du monde) suggère, en effet, une certaine indépendance de la région vis-à-vis d'autres (ou de cette coordination régionale vis-à-vis des autres). Elle permet aussi de montrer un « état des lieux » (ou plutôt un état du lieu) qui souligne une certaine cohérence et uniformité (même si la carte présente des couleurs différentes, celles-ci correspondant aux provinces de la région, une autre division spatiale de type administratif).

En ceci la notion de région se rapproche de celle du réseau, par la prédominance d'une identité, qu'elle soit fixe ou dynamique, une identité qui suppose généralement qu'elle soit portée par un seul acteur. Il s'agit, selon Massey (2007) d'un espace colonial, ou encore mieux, ce que j'appellerais un espace colonisé. « Conquérir la région au nom de la science et de la technologie », voilà, en effet, une

autre expression qui a marqué un projet de la coordination d'*Explora Sur* dans lequel j'ai participé il y a plus de dix ans. Le projet « Vivons la science », débutait avec un camp de vacances scientifique dans l'université d'attache de cette coordination régionale, camp auquel je réfère au début du Chapitre 2. À la fin du séjour — après une semaine de travail de laboratoire, de discussions en groupes, d'activités culturelles, etc. — pendant la cérémonie d'adieu, les étudiants participants recevaient un drapeau d'*Explora* et une mission spécifique : celle de retourner dans leur ville pour y planter ce drapeau pendant l'acte inaugural des activités scolaires comme signe de conquête du territoire. Un effet inattendu par la coordination régionale, mais aussi très révélateur d'une notion d'espace colonisé, c'est la multiplication des drapeaux que les étudiants et leurs enseignants ont fabriqués par la suite. En plus des drapeaux remis pour le camp de vacance, des centaines de copies se sont disséminées dans la région, lors des actes d'inauguration de chaque école impliquée dans ce projet. Cette multiplication des drapeaux (tout comme la référence au virus) est très révélatrice de la stratégie de réseau prônée par la coordination régionale *Explora Sur*, et qui semble, jusqu'à présent, avoir porté fruit. D'après Murdoch et Marsden (1995), le succès d'une stratégie de réseau, à laquelle ils réfèrent en s'inspirant de Latour (1986) en termes d'associations, se trouve dans la définition et l'utilisation des ressources mobilisées pour établir les liens. Dans ce contexte, ils affirment : « to be successful an actor must colonize the world of others » (p. 372). C'est bien une prémisse que semble partager les membres d'*Explora*.

Surface, région, réseaux : la grammaire spatiale d'*Explora* est des plus riches. Mais ça ne s'arrête pas là. Je disais précédemment, en discutant des modes de présence d'*Explora*, qu'il y avait une autre alternative — en plus d'une géographie réticulaire — pour comprendre la simultanéité et la continuité propre aux entités collectives. Il s'agit ici d'une vision de l'espace comme coexistence de trajectoires comme *stories-so-far*. Cette définition que je reprends de la géographe Doreen Massey et que je développe plus en profondeur par la suite, partage avec l'image du réseau le caractère relationnel, essence même de l'espace. Par contre, cette définition

d'espace en termes de trajectoires se différencie du réseau dans la reconnaissance de la diversité dans la simultanéité, de la légitimité des multiples trajectoires. Ici, il n'y a pas un seul acteur, pas une seule vision dominante pour maintenir l'identité de la collectivité : « ...as is space in general, a field of multiple actors, trajectories, stories, with their own energies — which may mingle in harmony, collide, even annihilate each other ». (Massey, 2007, p. 22).

La coexistence suppose ainsi de reconnaître cette pluralité et de la saisir avec une attitude de respect des différences (Derrida, 1997). Nous l'avons vu dans la grammaire spatiale d'*Explora*, plusieurs histoires s'y mêlent sous une apparente cohérence qui, sans doute, assure la continuité de cette organisation. Or, même dans cette apparence d'univocité et d'alignement, on y décèle des trajectoires diverses. Prenons ainsi l'intervention suivante d'Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, lors d'une des conversations que nous avons eues pendant mon séjour de recherche et qui portent sur ce but ultime d'*Explora*, à l'origine même de sa constitution : d'être vraiment un programme national, présent dans tout le pays.

Est-ce vraiment important pour le programme *Explora* d'avoir une présence géographique ? Parce que, par exemple, Maria disait : Non, il me semble que non, je trouve que ça ne fait pas de sens de transporter une exposition itinérante à l'Île de Pâques. Ils sont 1600 personnes et le coût du transport équivaut à faire cinq expositions dans le secteur de Valparaiso. Alors, elle disait, il me semble que c'est un effort qui ne fait pas de sens. D'un autre côté, et c'est ce que je disais : OK, mais alors ça veut dire que ce sont des populations qui vont toujours être marginalisées par rapport à ce type d'activité ?⁵⁰ (Entrevue avec Alejandra, 24 août 2006).

Cet extrait est, pour moi, très illustratif d'une conception de l'espace en termes de trajectoires. Non seulement, Alejandra présente deux différents points de vue sur la question de la présence nationale d'*Explora* — la sienne et celle de

⁵⁰ Extrait original en espagnol: “¿Es importante para el programa Explora realmente lograr una cobertura geográfica? Porque; por ejemplo, Mariana decía: “No, porque a mí no me parece, no tiene sentido llevar una exposición itinerante a la Isla de Pascua. Son 1600 personas y cuesta el equivalente a traer cinco exposiciones itinerantes al sector del Gran Valparaíso. Entonces, decía, me parece un esfuerzo que no tiene sentido. Por otro lado, yo decía: OK, ¿pero entonces estas son poblaciones que van a quedar siempre marginada de estas actividades? ”

Maria —, mais elle se fait aussi la porte-parole des exclus, des populations marginalisées. Ce faisant, elle rend légitime leurs histoires ou points de vue, ne serait-ce qu'en posant la question de leur exclusion. Nous faisons face ici à un autre type de géographie, une géographie de trajectoires qui remet au centre de la discussion ces « autres régions » en les reconnaissant à partir de leurs propres histoires et à partir des relations toujours changeantes par lesquelles elles sont constituées. La région prend alors un nouveau sens, elle devient le résultat de relations, un lieu de rencontres de trajectoires (Massey, 2007).

Cependant, la rencontre de trajectoires multiples, dans la reconnaissance d'une diversité coexistante, suppose aussi des relations de tous ordres. Reprenons l'extrait de l'entrevue présentée précédemment. Nous y remarquons que nombreux sont les enjeux qui émergent de cette discussion. Il s'agit clairement d'un enjeu politique, le programme *Explora* étant inscrit dans un appareillage gouvernemental qui détermine sa mission et ses objectifs annuels. En effet, un peu plus loin dans l'entrevue, Alejandra s'y réfère directement en évoquant les politiques gouvernementales concernant la présence nationale d'*Explora*. Mais, il y a aussi des enjeux éthiques qui renvoient à la définition même du pays : qui fait partie du territoire national ? Et, par conséquent, qui fait partie d'*Explora*, comme programme national de diffusion de la science ? Il est aussi question de pratiques reliées à l'organisation d'une exposition itinérante, du coût d'opération, de la logistique de transport, pour n'en nommer que quelques-unes. Ces relations de différents ordres, qui s'entrecroisent et s'affectent dans les multiples interprétations de la présence nationale d'*Explora*, ont aussi, stratégiquement parlant, un poids différent. Les opinions d'Alejandra et de Maria, les deux étant directrices de coordinations régionales du programme *Explora*, n'ont pas la même envergure que celle définie par la Commission nationale de science et de technologie (CONICYT), de laquelle découle ce programme. Si, par exemple, cette commission décide d'inclure l'Île de Pâques aux activités d'*Explora*, la directrice de la coordination régionale respective, en l'occurrence Maria, devra alors suivre le mandat et, à son grand dépit, transporter

l'exposition itinérante dans l'Île. Nous remarquons, alors qu'un espace en termes de trajectoires n'implique pas une surface à plat, mais plutôt des surfaces ou encore mieux, des trajectoires/histoires qui s'imposent, qui « font surface ». Si le monde est plat, comme le suggère Latour (1991/1993, 2005), il y a bien certaines trajectoires qui se placent dessus ou dessous, créant à certains moments différents plans qui opèrent à des échelles différentes. Pour prendre une image (qui, par ailleurs, me semble particulièrement pertinente pour explorer une organisation qui se trouve au Chili), les trajectoires opèrent un peu comme des plaques tectoniques (elles aussi, situées dans différents plans) qui bougent lentement sans qu'on puisse sans rendre compte. Soudain, par un bref contact, un rapport, une rencontre, elles provoquent des mouvements telluriques (dont nous, les Chiliens, sommes malheureusement assez familiers). Ainsi, l'espace en termes de trajectoires n'est pas une surface à plat, il présente un certain relief, un relief de rapports de différences, qui découle de la reconnaissance de la diversité (et des rencontres) de trajectoires coexistantes.

Surfaces, régions, réseaux, trajectoires... Dans ce chapitre, je propose donc d'explorer la grammaire spatiale d'*Explora*, grammaire qui présente des implications conceptuelles, sociales et politiques (Bannerman et al., 2005). Comme l'expriment Raper et Livingston (1995, cité dans Massey, 1999), « the way that spatio-temporal processes are studied is strongly influenced by the model of space and time that is adopted » (p. 262). Penser l'espace est donc mon point de départ pour comprendre l'organisation, réflexion qui s'avère d'autant plus pertinente dans le cas d'*Explora*, comme nous l'avons vu dans les Chapitres 2 et 4, ainsi que dans cette introduction. Tel qu'indiqué plus haut, pour souligner le caractère relationnel de l'espace, je m'inspirerai principalement de deux approches que j'ai nommées précédemment la perspective du réseau et celle des trajectoires. Je m'inscris donc dans une vision d'espace relationnelle. Mais, plus encore, il s'agit d'une vision dans laquelle les relations ne sont pas constituées dans l'espace ni dans le temps : ce sont plutôt les relations qui créent et définissent l'espace-temps (Massey, 1993; Massey, 1994). Il

s'agit donc d'une définition performative de l'espace qui est constituée par des relations impliquant des acteurs hétérogènes et de multiples trajectoires.

À partir de la perspective du réseau et suivant plus particulièrement les applications de la théorie de l'acteur-réseau dans les études sur les organisations, je m'attarderai, en particulier, au mode de *présentification* (Cooren, Brummans, & Charrieras, 2008) de l'organisation dans sa simultanéité et sa continuité. Le déplacement temporel et spatial étant un questionnement développé par cette théorie, je propose un commentaire critique de quelques recherches qui se sont penchées sur ce sujet afin d'exposer leurs définitions implicites ou explicites de l'espace et du temps. Suivant Massey (1993; 2001, 2003, 2004; 2005; 2007), j'ouvre la discussion sur ce sujet en termes de trajectoires comme *stories-so-far* pour y inclure la diversité, le respect et l'endurance. À partir de cette définition de l'espace, je propose enfin d'« espacer » l'organisation. Cette proposition renvoie la fois à la démarche de recherche conceptuelle et méthodologique au cœur de cette thèse, ainsi qu'aux pratiques organisationnelles des agents d'*Explora* qui, par l'entremise d'un projet, « espacent » leur organisation.

« Espacer l'organisation » constitue, pour reprendre le fil narratif de cette thèse, un carrefour, une rencontre de trajectoires : « a meeting-up of trajectories as you entangle yourself in stories that began before you arrived. » (Massey, 2003, p. 2). Dans ce chapitre se rencontrent des histoires d'organisation, d'espace, de projection. Mais aussi s'entrecroisent les histoires du programme *Explora*, du projet de la Semaine de la science, des coordonnateurs d'évènements scientifiques, de jeunes motivés par la science et la technologie, etc. C'est aussi mon histoire, comme chercheure mais aussi comme chilienne, comme ancienne membre du personnel de la coordination régionale *Explora Sur*, etc. qui fait surface telle que je l'ai vécue, telle que je m'en souviens, telle que je vous la raconte aujourd'hui.

5.1. Les formes d'espace dans la théorie de l'acteur-réseau

La théorie de l'acteur-réseau se présente comme une alternative intéressante au paradigme classique de l'espace euclidien. En effet, une perspective associative, comme celle développée par cette théorie, ne peut coexister avec une vision d'un espace absolu, préétabli et fixe. D'après John Law (1997), cette perspective déconstruit l'idée même d'une région, par son emphase sur le réseau : « we may imagine actor-network theory as a machine for waging war on Euclideanism : as a way of showing, *inter alia*, that regions are constituted by networks » (p. 4, soulignement original). Il semble ainsi intéressant de se pencher sur cette théorie et plus particulièrement sur ses applications dans les études sur les organisations, afin d'y déceler les différentes formes d'espace (et de temps) mobilisées.

La théorie de l'acteur-réseau présente ce que Murdoch (1998) nomme une « géographie de topologies » qui se veut relationnelle et centrée sur les objets. En s'inspirant de la topologie — une branche des mathématiques qui étudie l'émergence d'espaces multiples dans le mouvement des objets —, cette théorie s'attarde sur les différentes formes topologiques que prend l'espace. Conséquemment, l'espace n'est ni unique, ni singulier, il s'agit plutôt de multiples formes d'espace constituées par de multiples objets en mouvement. D'après John Law (1997), « [t]he important point here is that spatiality is not given. It is not fixed, a part of the order of things. Instead it comes in various forms. » (p. 4).

Dans ce contexte, le réseau est considéré comme étant une des multiples formes topologiques de l'espace, et c'est d'ailleurs la forme privilégiée dans l'application de cette théorie⁵¹. Il se caractérise par une configuration hétérogène qui

⁵¹ Toutefois, il est important de noter que les travaux de John Law (Law, 1999, 2002; Law & Singleton, 2005), de Marianne de Laet et de AnneMarie Mol (Laet & Mol, 2000; Mol & Law, 1994) permettent d'identifier d'autres objets en plus du réseau (et donc d'autres formes d'espace) : les régions, les fluides et le feu. Ces quatre topologies, intimement reliées, coexistent et s'entrecroisent.

permet à la fois le mouvement (à travers le temps et l'espace) et la stabilité. Cette hétérogénéité relationnelle, d'après Murdoch (1998), « leads on to an interest in 'network topologies', with the ways that spaces emerge as socio-material relations are arranged into orders and hierarchies" (p. 359). Ainsi, dans la théorie de l'acteur-réseau, la définition d'espace repose sur les éléments du réseau et sur la manière dont ils procèdent pour tenir ensemble (Mol & Law, 1994). L'hétérogénéité devient donc un aspect clé pour comprendre l'émergence de l'espace selon cette perspective. En effet, cette théorie s'éloigne d'une vision purement humaine de l'espace — comme c'est le cas des définitions spatiales de type phénoménologique, cognitif et interprétatif, voire même social — pour présenter une définition sociotechnique dans laquelle les objets ont une part d'action cruciale dans la constitution et surtout dans la stabilité des réseaux. L'espace est certainement physique, mais cette matérialité est prise en compte en tant qu'elle s'associe à d'autres éléments du réseau. L'espace est avant tout relationnel : il est constitué par l'ensemble des associations qui le définissent.

La constitution du réseau, en plus de définir l'espace, permet aussi d'agir sur lui. On peut ainsi expliquer, par exemple, l'épopée des navires portugais en tant qu'assemblage sociotechnique dans leur traversée de l'océan (Law, 1987). Pour mettre en place un réseau et le faire tenir ensemble, beaucoup de travail y est investi. C'est ce que Law (1987) nomme une ingénierie hétérogène : l'activité d'interrelation d'éléments disparates qui a comme produit le réseau. Dans le cas de la navigation portugaise, c'est grâce à cette ingénierie hétérogène que le navire se constitue dans un réseau éclaté de générations de marins, d'infrastructures, de vents et de marées, et qu'il peut ainsi traverser les océans et combattre les tempêtes. En définitive, ce sont donc les actions — ces associations sociotechniques — qui configurent l'espace.

Pour ces auteurs, l'espace ne peut donc être saisi que par l'étude des intersections ou des confluences entre régions, réseaux, fluides et feu.

Selon cette perspective, le social (ou plutôt le sociotechnique) s'organise à l'intersection des espaces : dans les plis et dans les doublures (Cooper, 1992). L'espace est ainsi compris comme étant un repliement de géométries complexes et de topologies d'associations : des connexions et des déconnexions d'éléments du réseau (Murdoch, 1998). Quoiqu'hétérogènes, ces associations restent toujours ancrées dans l'action. L'espace-réseau part de l'action et y reste. Il n'y a pas de changement d'échelle ou de niveau structurant ni structurel. Il s'agit bel et bien de « mettre le monde à plat », expression utilisée par Latour (1991/1993) pour signifier que le monde est constitué d'entités associées qui sont toutes sur le même plan, sur la même surface. Il n'y a donc pas de structure structurante, mais bien des connexions qui relient, dans l'ici et maintenant, d'autres espaces-temps (Grossetti, 2007).

La théorie « associative » de l'acteur-réseau (Cooren & Fairhurst, 2009) a contribué, d'une manière sensible, au domaine des études en organisation en insistant sur les dimensions spatio-temporelles reliées à l'*organizing*. Particulièrement, la mobilisation des notions d'hétérogénéité, d'agentivité non humaine et de connexion a contribué à comprendre empiriquement la manière dont les collectifs que sont les organisations peuvent dépasser les pratiques locales, l'ici et le maintenant de l'interaction humaine, pour y intégrer d'autres espaces-temps.

La clé pour comprendre le déplacement spatio-temporel de l'organisation repose sur la nature hybride des formes collectives, cette hétérogénéité matérielle à laquelle je faisais référence précédemment. En incluant, dans l'analyse, des acteurs non humains — objets, textes, infrastructures — considérés comme de véritables agents, cette théorie offre une explication alternative au processus de localisation et de globalisation des collectivités. Selon Latour (1996), « an interaction is actively localized by a set of partitions, frames, umbrellas, firebreaks. » (p. 232). C'est donc, principalement par les non humains que le processus de localisation, l'activité consistant à situer l'interaction « ici et maintenant », devient possible. Il en est de même pour la globalisation: « we actively globalize successive interactions through

the use of a set of instruments, tools, accounts, calculations and compilers. » (p. 233). Ainsi, c'est souvent par l'action des non humains que plusieurs interactions situées — dans différentes périodes et différents espaces — peuvent être reliées. Si nous pouvons localiser le global et globaliser le local, c'est, en effet, grâce aux objets, aux machines, aux documents, aux infrastructures, aux corps, etc. Le caractère situé et transcendant de l'interaction est souvent assumé par des non humains.

En prenant comme prémisse l'hybridité du social, Cooren, Fox, Talih et Robichaud (2005) explorent les pratiques de *spacing & timing* par des moyens discursifs et matériels. Selon ces auteurs, l'effet transcendant de l'interaction est endogène au discours, ce dernier constituant « a privileged means of spacing and timing, given that it is the way by which interactants literally *construct* and *project* spaces and times » (p. 272, soulignement original). Toutefois, Cooren et coll. (2005) démontrent également que ces effets de dislocation peuvent être associés aux objets « that participate in the daily production of organizational sequences and their 'durability' in time and space » (p. 275). Ils lancent donc un appel pour une conceptualisation du *spacing* et *timing* en tant qu'accomplissements hybrides dépassant la discursivité de l'interaction. Il s'agit ainsi d'une vision performative et hybride de l'espace et du temps, vision qui met en lumière la dimension à la fois matérielle et discursive des interactions.

Les objets et les discours deviennent, selon cette approche, ce que Latour (1987b) nomme des *mobiles immuables* : des entités qui peuvent voyager d'un point à l'autre sans souffrir d'une quelconque déformation, perte, ou corruption (un peu comme le navire portugais dans sa traversée de l'océan). Dans une étude sur une organisation humanitaire, avec François Cooren, Frédéric Matte et James Taylor (Cooren, Taylor, Matte, & Vasquez, 2007) nous reprenons cette notion de mobile immuable pour comprendre comment un discours peut ainsi voyager d'une interaction à une autre. En analysant trois réunions successives — le *briefing*, la réunion centrale et le *debriefing* d'une équipe de coordination de Médecins sans frontières (MSF) au

Congo —, nous montrons ainsi comment un discours donné peut maintenir sa forme à travers l'espace et le temps par le travail interactif des personnes, des documents, et des objets porteurs de ce discours dans les activités quotidiennes de travail. Cette étude démontre que le transport sans déformation exige beaucoup d'énergie en termes de négociation, de constitution et d'association d'acteurs hétérogènes. C'est ce travail systématique et récursif qui constitue, en fin de compte, un réseau (Hutchins, 1995; Latour, 1987b).

Comme Jones, McLean et Quattrone (2004) le précisent : analyser le transport des collectivités en termes spatio-temporels exige donc l'étude de cet intense travail impliqué dans la médiation des acteurs, la négociation des différentes interprétations, ainsi que dans les ouvertures et clôtures matérielles ou discursives ; toutes ces actions visent à atteindre un certain ordre et *organizing*. Ceci signifie qu'il est important de rendre compte du rôle des médiateurs et des intermédiaires dans l'*organizing* et de questionner la manière dont ils sont alignés, ordonnancés. En s'attardant à l'« immuabilité » de certains « mobiles » — comme c'est le cas, dans l'étude de Cooren et coll. (2007) sur les discours organisationnels — il est donc possible de rendre compte de la dimension organisante de l'espace et du temps.

Suivant cette même mouvance, Cooren (2006) souligne que pour comprendre le mode d'existence et d'action de l'organisation, il est nécessaire de s'attarder au processus d'appropriation : un processus d'association sociotechnique et de délégation de l'action qui permet d'agir à distance (i.e. téléagir [*teleact*]). À ce sujet, il affirme : « by appropriating the action of other actors, one can act from a distance and across time » (p. 82). Les dimensions du *spacing* et du *timing* se retrouvent dans la téléaction dans la mesure où celle-ci présuppose une certaine influence sur la manière dont les autres acteurs parleront ou agiront en notre nom dans d'autres espaces-temps. La téléaction est ainsi un dispositif clé pour comprendre le déplacement de l'organisation. Celle-ci présume un phénomène central : la représentation, ce que

Cooren (2006) définit comme « the acts of making present something or someone » (p. 83).

Pour expliquer la manière dont une organisation se rend présente sous diverses formes matérielles, Cooren, Brummans et Charrieras (2008) reprennent le concept de représentation, et plus précisément le néologisme de *présentification*, pour souligner cette capacité de l'organisation de se rendre présente ici et maintenant (dans le temps et dans l'espace) à travers divers porte-paroles. L'expérience de la matérialité est, selon ces auteurs, cruciale pour comprendre la manière dont quelque chose ou quelqu'un est rendu présent. Les auteurs arguent ainsi que la *présentification* s'accompagne nécessairement d'une « incarnation », c'est-à-dire de l'incorporation dans un objet ou une personne donnée. Il est intéressant de noter que tandis que l'organisation est souvent représentée en des termes immatériels (voir interprétatifs ou cognitifs), la dimension matérielle devient incontournable lorsque l'organisation est associée à l'espace (Clegg & Kornberger, 2006), comme c'est le cas dans la notion de *présentification*.

Suivant une logique similaire, Cooper (1992) explore trois mécanismes de représentation — le contrôle à distance, le déplacement et l'abréviation —, en s'attardant sur les processus de médiation sociotechnique. Tout comme Cooren (2006), Cooper affirme que le contrôle à distance (ou télécontrôle) n'est possible que par l'association de dimensions techniques, sociales et normatives de l'organisation, comme nous pouvons le constater, par exemple, dans la navigation d'un bateau. Gouverner un bateau, explique Cooper, implique une gestion des marins, du bateau et de sa cargaison, mais aussi un contrôle des vents, des tempêtes et de la géographie marine. Le bateau peut également être compris, comme nous l'avons vu avec Law (1987), comme un réseau sociotechnique de traductions, voire de déplacements (translations). L'organisation, pour Cooper, est donc comprise comme un réseau d'associations mobiles où les rapports de frontières sont continuellement en mouvement. Ces frontières floues et mouvantes remettent en question les concepts

traditionnels de « dedans » et « dehors », d'un espace compris comme étant fixe, prédéterminé et aux frontières établies. Ici, au contraire, l'établissement des frontières est une question d'espacement et de mouvement. Finalement, Cooper (1992) mobilise la notion d'abréviation pour renvoyer aux processus de simplification de la complexité, de réduction de taille, d'instanciation de la transcendance. L'abréviation suppose un mécanisme de condensation, qui permet de regrouper les différents éléments du réseau, les associant les uns aux autres. Cette condensation facilite le transport du réseau, tout en impliquant une économie de temps et une utilisation efficace de l'espace.

La théorie de l'acteur-réseau, telle qu'appliquée aux études sur les organisations, soulève donc des questions importantes par rapport à la manière dont on définit l'espace et le temps, même si ces questionnements sont rarement rendus explicites. Or, il est important de rendre explicites ces définitions, d'autant plus qu'elles ont des implications conceptuelles, méthodologiques, sociales et politiques dans la compréhension des phénomènes à l'étude. Je me prête donc, par la suite, à l'exercice de déceler la manière dont les études présentées plus haut définissent l'espace et le temps en lien avec l'organisation. Ceci me permettra ensuite de me positionner et d'introduire ma propre définition de ces concepts.

D'abord, on notera que ces études définissent l'organisation sans assumer une existence antérieure de l'espace et du temps. Comme Jones, McLean et Quattrone (2004) l'expliquent, « we never encounter time and space in an *a priori* form (i.e. 'in time' or 'in space') » (p. 726). L'espace et le temps sont ainsi construits par des interactions et dans ce sens, on peut dire que cette approche présente une définition performative de ces dimensions. En fait, plusieurs de ces études préfèrent parler de *spacing & timing*; c'est-à-dire, des mécanismes par lesquels les différents espaces et temps sont réalisés, performés et articulés les uns avec les autres, créant la possibilité même de structurer des sociétés, des organisations et d'autres formes collectives (Cooren et coll., 2005).

En second lieu, pour comprendre la construction de l'espace et du temps, ces études centrent leurs analyses sur l'action sous toutes ses formes — humaine, textuelle, technologique, discursive. Cette définition externaliste de l'action (Robichaud, 2006), en tant qu'associations hybrides, mène à une conceptualisation de l'espace et du temps vus comme des accomplissements hybrides, qui ne devraient pas être réduits uniquement à des constructions discursives. Troisièmement, en prenant la notion de base de la traduction en termes de transport/dislocation/déplacement, ces études soulignent le mouvement comme caractéristique temporelle et spatiale des collectivités. La traduction implique, dans cette approche, un mouvement (avec ou sans déformation) à travers l'espace et le temps. Ce mouvement suggère une géographie en trois dimensions — organisation, discours, textes, voyageant d'un lieu vers un autre — et une définition linéaire et tripartite du temps compris fondamentalement en termes de successions passé-présent-futur. Dans les deux cas, c'est le « ici et maintenant » qui semble a priori privilégié : la situation actuelle de l'interaction, même s'il s'agit, en fait, d'une interaction hantée par d'autres lieux et d'autres moments (passé ou futur).

Enfin, en considérant la téléaction comme phénomène clé de l'organisation, l'espace et le temps sont alors associés à la représentation/*présentification*. La fabrication du présent (ici et maintenant) et l'action à distance (et dans différents moments) sont essentiellement des processus spatiaux et temporels qui expliquent le mode d'existence et d'action de l'organisation. Les implications de cette théorie pour une perspective spatiale et temporelle se trouvent dans la prolifération des synchronisations, des espacements et des actants hétérogènes, « which become connected via many shortcuts, translations, mediations and associations that we encounter on a daily basis, and can be viewed as both enabling and constraining in terms of possibilities » (Jones et coll., 2004).

Maintenant que les notions fondamentales de l'espace et du temps ont été rendues plus explicites, je présenterai la définition de l'espace à la laquelle je souscris,

définition qui se nourrit en partie des applications de la théorie de l'acteur-réseau dans les études sur les organisations, particulièrement de celles associées à la notion de *présentification* (Cooren et coll., 2008). Même si je partage plusieurs des points défendus par cette approche — notamment, les définitions relationnelle, hybride et performative de l'espace et du temps —, il y a quelques différences importantes qui distinguent la manière dont j'appréhende ces concepts et dont je les emploie analytiquement pour comprendre l'organisation.

D'abord, on se rappellera que mon point de départ est bien l'espace ; cela signifie que je commence par une réflexion sur l'espace en le définissant, en le questionnant et en le mobilisant pour comprendre l'organisation. Dans la théorie de l'acteur-réseau, par contre, l'espace est une conséquence de l'étude des processus organisants. Le point de départ, dans ce cas, est l'organisation ou la société, et l'espace est présenté comme un dispositif, un mécanisme ou une dimension de l'*organizing*. En prenant un positionnement 'spatial' de départ pour comprendre l'organisation — et c'est ce que je propose — l'espace prend une tout autre ampleur. Il n'est plus considéré comme une des dimensions de l'organisation ou un des processus organisants. L'espace (et le temps) ou plutôt les pratiques d'espace-temps constituent ces processus ; pour reprendre une expression en anglais que j'ai utilisée ailleurs : « *spacing & timing is what organizing is about* » (Vasquez, Forthcoming).

La deuxième différence avec l'approche précédente renvoie à la relation entre l'espace et le temps. Dans la définition à laquelle je souscris, l'espace inclut le temps : « *that is, space as space-time combined in becoming* » (Crang & Thrift, 2000). Dans ce sens, je propose que pour comprendre l'organisation, l'espace et le temps ne doivent plus être pensés en tant qu'entités séparées ; la réalité organisationnelle se compose ainsi d'un espace-temps quadridimensionnel (Stannard, 1989 cité dans Massey, 1994). Ainsi, par exemple, lorsqu'on s'attarde au mouvement, il ne s'agit pas seulement d'un déplacement à travers l'espace et le temps, comme le suggère la théorie de l'acteur-réseau. Ce déplacement présume également la

coexistence de différents déplacements, de différentes trajectoires (Massey, 2005). Ceci suppose donc un mouvement successif et simultané, en plus du mouvement tripartite du passé-présent-futur, par lequel l'espace et le temps sont construits.

Enfin — et c'est probablement la différence la plus importante avec l'approche précédente — en incluant le temps dans l'espace, je plaide également pour une politisation du spatial, alors que le politique a été traditionnellement associé exclusivement au temps (Bannerman et al., 2005; Massey, 2005). Par conséquent, je comprends les pratiques de *spacing & timing* en tant qu'elles supposent des choix stratégiques et politiques. La définition qui me permet de considérer ces dimensions conceptuelles, méthodologiques et politiques est adoptée (et adaptée) de celle proposée par Doreen Massey (1993, 2001, 2003, 2004, 2005, 2007), celle d'un espace comme coexistence de trajectoires comme *stories-so-far*, définition que je développe dans la prochaine section.

5.2. L'espace comme espace-temps : des trajectoires comme *stories-so-far*

Traditionnellement, l'espace a été défini en opposition au temps. En effet, il est généralement présenté en termes « d'absence de » temps, « d'absence de » mouvement ou « d'absence de » changement. En y évacuant le mouvement, le dynamisme et la temporalité, le concept d'espace perd cependant sa force analytique. Si, au contraire, nous intégrons le temps à l'espace nous incorporons le dynamisme à l'espace et ce faisant, nous proposons une ouverture vers une application politique de ce concept (Massey, 2004). Comme Massey (1994) l'affirme, une vision de l'espace comme espace-temps suppose « a configuration of social relations within which the specifically spatial may be conceived of as an inherently dynamic simultaneity »

(p. 3). Ceci implique donc l'abandon de la vision tridimensionnelle de l'espace et celle unidimensionnelle de temps, comme étant des entités séparées. L'espace-temps implique alors un hybride quadridimensionnel, dans lequel « space is not static and time is not spaceless » (p. 264). Toutefois, comme le note Massey (1994), l'imbrication de l'espace et du temps ne revient pas à nier la distinction entre les deux, mais nous invite plutôt à profiter de cette mise en relation afin de tenir la distinction en constante tension.

Un autre aspect découlant de cette notion, et qui rejoint ici la définition d'espace de l'approche de l'acteur-réseau, c'est le caractère relationnel de l'espace-temps. L'espace-temps est ainsi constitué par les relations, plutôt que préexistant en tant que dimension — une surface, une région — définissant un lieu à l'intérieur duquel évoluerait le social. Dans ce sens, l'espace-temps n'est jamais absolu ; il est relationnel. L'espace est ainsi défini par des relations. Mais ce qui est encore plus important de comprendre, c'est que ces relations ne se produisent pas dans l'espace et dans le temps ; ce sont ces rapports eux-mêmes qui créent et définissent l'espace-temps (Massey, 1993, 1994). Les paroles de Clegg et Kornberger (2006) sont particulièrement éclairantes à ce sujet :

[S]pace is more than an abstract neutral framework filled with objects. Human and non human elements constitute the experience of space through their forms of occupation, activity and movement as much as they are constituted through those spaces that enable and restrict certain events. We constitute space through the countless practices of everyday life as much as we are constituted through them. (p. 144)

En suivant ces propos, j'adopte ainsi une vision relationnelle, performative (et réflexive) de l'espace, basée sur les interactions entre les divers acteurs humains et non humains participant aux pratiques d'*organizing*. Par conséquent, il s'agit d'un espace ouvert, constamment en cours de formation par ces interactions multiples : c'est un espace en devenir « of loose ends and missing links » (Massey, 2005, p.12). Cette ouverture de l'espace-temps a comme implication la reconnaissance de multiples possibilités de connexions, de juxtapositions et de relations qui peuvent ou

non s'accomplir. Comme le dit Massey (2003) : « This space is always therefore, in a sense, unfinished (except that 'finishing' is not on the agenda) » (p. 6).

De plus, ces interactions font participer des acteurs hétérogènes — humains et non humains. L'espace est ainsi créé par des réseaux hétérogènes de relations impliquant le local et le global (Massey, 1994). La caractéristique spatiale clé pour comprendre ces relations hétérogènes est leur simultanée, ce que Massey (2005) nomme *coexistent heterogeneity*. C'est donc dans la coexistence simultanée des relations sociotechniques que l'on retrouve le mouvement et pas seulement dans le transport/voyage/déplacement à travers l'espace et le temps, tel que suggéré par l'approche de l'acteur-réseau. D'ailleurs, c'est à partir de cette définition d'espace en tant qu'hétérogénéité de coexistences que le politique peut être introduit à l'analyse spatio-temporelle des phénomènes.

Pour expliquer cette politisation du spatial, Massey (Bannerman et coll., 2005; Massey, 1999, 2001) utilise comme exemple une conception courante pour expliquer le développement des pays. L'auteure nous fait remarquer que pour parler d'un tel sujet, on utilise généralement des expressions suggérant une ligne temporelle de progrès dans laquelle des pays seraient plus ou moins avancés. D'après cette logique moderniste, les pays du Tiers monde ne seraient pas vraiment différents des pays développés, mais simplement « derrière » ceux-ci ; des versions plus lentes, tardives, en arrière. En revanche, si l'accent est mis sur la simultanée et la différence — ce que nous trouvons dans la notion d'espace comme hétérogénéité de coexistence —, on peut alors comprendre ces pays du Tiers monde à partir de leurs propres histoires, des histoires différentes des pays développés et de ceux en voie de développement. Cette logique spatiale impliquerait donc une reconnaissance de la diversité et de l'autonomie des histoires. Comme le dit si bien Massey (1999), « there is more than one story going on in the world and ... these stories have, at least, a relative autonomy » (p. 271-272).

Dans cet esprit, Massey (2005) propose de conceptualiser l'espace-temps comme une coexistence de trajectoires comme *stories-so-far*⁵². Dans les propres mots de Massey (1999), il s'agit d'un espace « in which distinct stories coexist, meet up, affect each other, come into conflict or cooperate. » (p. 274). Elle utilise ainsi le concept de trajectoires pour soulever l'idée du processus et du changement, du mouvement continu et de la construction permanente. Notez aussi que ce concept est toujours utilisé au pluriel pour signifier la diversité des trajectoires et leurs (relatives) interdépendances. Pour illustrer cette notion, Massey (2003) nous invite à imaginer un voyage de Manchester à Liverpool. Une première manière de le décrire consiste à le définir comme le voyage d'un point A vers un point B, un déplacement à travers l'espace et le temps, conception couramment associée à une trajectoire (au singulier). Dans ce cas, affirme Massey, nous nous déplaçons entre deux points sur une carte. Manchester et Liverpool sont a priori donnés et nous sommes le seul élément « en mouvement » dans cette histoire, un peu comme le navire portugais ou le discours organisationnel de MSF, ces mobiles immuables de la théorie de l'acteur-réseau.

Maintenant, une autre manière de décrire ce voyage, reprend la définition d'espace-temps comme rencontre de trajectoires coexistantes. Le voyage ici est très différent:

So, you're barely out of Manchester, approaching the mosses that stretch away, flat, on either side, when Manchester itself has moved on... That collection of trajectories that is Manchester is no longer the same as when you left it... And Liverpool? Likewise it has not just been lying there, static on the map, awaiting your arrival. It too has been going about its business; moving on. Your arrival in Lime Street, when you step off the train, begin to get into the things you came here to do, is a meeting-up of trajectories as you entangle yourself in stories that began before you arrived. (Massey, p. 2)

⁵² En ce qui concerne l'usage des concepts de trajectoires et d'histoires (stories) dans sa définition de l'espace, Massey (2005) spécifie que son intention est de se concentrer sur l'histoire, le changement, le mouvement. Elle rejette énergiquement les connotations reliées à la trajectoire comme étant ce tracé défini à travers un espace-surface, représentation traditionnelle des vecteurs dans les cartes géographiques. Elle fait de même pour la connotation d'histoire en tant qu'histoire interprétée et racontée avec un début et une fin.

L'espace est ainsi conçu comme un découpage [*a slice*] à travers toutes ces trajectoires, une rencontre de multiples histoires.

Prenons cette idée de rencontre d'histoires et appliquons là au voyage entre Manchester et Liverpool. Dans cette logique, Manchester et Liverpool sont comprises comme des constellations de trajectoires, de multiples histoires en devenir. Cette constellation, nous l'avons vu, est hétérogène. Elle résulte de la combinaison d'une dimension matérielle (les rues, les monuments historiques, le transport en commun, etc.), d'une dimension discursive (l'histoire de la ville, les débats sur la dernière campagne électorale, la laïcisation de l'éducation, etc.), d'une dimension émotionnelle (la joie qui vient avec l'arrivée du printemps, l'effervescence de la ville pendant les Festivals de musique ou de cinéma), d'une dimension narrative impliquant différents actants (des individus, des textes, des objets, etc.), pour n'en nommer que quelques-unes.

Lorsque nous arrivons donc, après un long voyage en train, à Liverpool, nous sommes alors confrontés à des centaines, des milliers de trajectoires : celles des passagers qui voyageaient avec nous, celle des parents ou amis qui viennent les recevoir, celle du chef et des employés de la gare, de l'horloge qui marque le temps, celles des touristes, celle des Beatles, celle de l'équipe nationale de football, etc. Mais qu'est-ce qui fait que dans cette rencontre avec une constellation de trajectoires, nous n'en retenions et sélectionnions que quelques-unes ? C'est peut-être le bonjour d'un enfant qui retourne notre sourire. Ou peut-être une nouvelle dans la presse qui change nos plans de vacances. Ou encore la machine à café qui ne nous a pas rendu la monnaie. C'est à ces rencontres (in-)signifiantes que je veux/peux m'attarder, ces rencontres qui « font surface », qui semblent faire la différence.

Je suis donc en accord avec Massey quand elle avance que l'espace-temps gagne à être compris en termes de coexistence de trajectoires. Cependant, il me semble que d'y évacuer toute référence au tracé — à cette trajectoire (au singulier)

entre un point A et un point B — fait perdre de vue une dimension importante (surtout dans le contexte des organisations) qui est celle d'une projection d'un trajet et des efforts d'alignement et d'ordonnement que l'on fait pour le suivre. Bien que Massey rejette l'idée de tracé (qui implique une conception d'espace statique et en surface) et met l'emphase sur le processus de construction d'un espace relationnel, il me semble qu'il y a avantage à mobiliser cette tension entre le trajet et les trajectoires. En effet, même si nous percevons notre voyage à Liverpool comme une rencontre avec de multiples trajectoires hétérogènes, nous avons tous, à un moment donné, planifié ce voyage (acheté les billets, identifié notre logement, décidé des activités touristiques, etc.). Dans une certaine mesure, nous avons donc déjà tracé un trajet, ce à quoi Strauss (1995) fait référence en utilisant, lui aussi, la notion de trajectoire (mais lui, il l'utilise au singulier).

Strauss définit ainsi la trajectoire à la fois comme un cours d'action et comme l'interaction de multiples acteurs et de contingences qui émergent de ce cours d'action. La trajectoire est ainsi comprise comme un processus complexe inscrit dans la durée, intégrant un grand nombre d'acteurs qui articulent plus ou moins bien entre eux leurs actions individuelles, et qui peuvent se heurter à d'autres acteurs qui ont des conceptions différentes de la situation dans laquelle ils sont engagés. Pour clarifier l'utilisation qu'il fait de ce concept, central dans sa théorie de l'action, Strauss (1995) spécifie :

I shall use trajectory in two ways : (1) the course of any experienced phenomenon as it evolves over time (an engineering project, a chronic illness, dying, a social revolution or national problems attending mass or 'uncontrollable' immigration) and (2) the actions and interactions contributing to its evolution (p.53)

De plus, Strauss (1992) remarque, en observant le déroulement de l'activité médicale, que la trajectoire oriente les actions vers la réalisation d'un objectif, qui engage le malade et les acteurs dans sa réalisation. Ainsi, pour lui

Le terme de trajectoire (...) fait référence non seulement au développement physiologique de la maladie de tel patient, mais

également à toute l'organisation du travail déployée pour suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués. », (p. 143).

La définition de Strauss indique donc que l'ensemble des acteurs est impliqué dans le travail médical, aussi bien le médecin que le patient lui-même. La trajectoire est donc comprise par les incessantes négociations entre les différents acteurs qui entrent dans sa réalisation. De plus, l'issue de la maladie n'étant pas toujours évidente, la trajectoire est affectée généralement par une forte contingence. En fait, Strauss (1992) précise,

L'interaction entre les efforts accomplis pour contrôler la maladie et les contingences, qu'elles soient prévisibles ou non, est à l'origine des détails particuliers des diverses trajectoires », (p. 159).

Si à cette définition straussienne de trajectoire nous ajoutons celle développée par Massey, nous pouvons ainsi reconnaître la coexistence de multiples et diverses trajectoires, leurs rencontres et négociations, ainsi que le travail d'alignement (et désalignement) — d'ordre et de dés/ordres — qui fait en sorte que certaines trajectoires s'imposent à d'autres, ne serait-ce que pour un instant.

Dans cette dynamique entre trajet et trajectoire, il y a implicitement, une reconnaissance de la diversité et légitimité de ces histoires. Mais il ne s'agit pas ici d'une simple diversité comme synonyme de pluralité, ni d'une mosaïque de différences juxtaposées. Une « géographie de trajectoires » implique un espace fracturé et multiple dans lequel on reconnaît les conflits et les choix stratégiques (politiques) (Massey, 2007). L'espace est donc ici compris comme : « a meeting-place, of jostling, potentially conflicting, trajectories » (Massey, 2007, p. 89). Ce qui est en jeu, dans la reconnaissance de la diversité, c'est la construction de l'identité des lieux. Un espace fracturé et multiple doit être assemblé dans la singularité d'un « nous » (Massey, 2007). Pour saisir la constitution du « nous », Massey (2007) suggère de rendre compte de la contiguïté spatiale, des alignements et ordonnancements, ainsi que des négociations à travers lesquelles les décisions

collectives sont prises. C'est dans ce sens qu'elle affirme : « Places are meeting-places of multiple trajectories whose material co-presence has to be negotiated » (p. 207). Or, il est important de garder en tête qu'il y a différentes manières de présenter le « nous » et donc de construire cette identité collective : soit le « nous » est porté par une seule voix, (l'identité est hégémonique et la trajectoire unique), soit le « nous » est polyphonique et les trajectoires multiples et coexistantes. Une manière de rendre compte de la présentation du « nous » — et c'est ce que je propose — se trouve dans la tension entre une trajectoire (au singulier) et des trajectoires (au pluriel).

Je reviens à l'exemple présenté au début de ce chapitre concernant les diverses interprétations du caractère national d'*Explora* appliquées particulièrement à la question de l'inclusion ou de l'exclusion de l'Île de Pâques aux activités de ce programme. Dans ce contexte, reconnaître la diversité de ces histoires — cette « géographie de trajectoires » — impliquerait de rendre compte du travail d'alignement et d'ordonnancement, ainsi que des négociations à travers lesquelles *Explora* se positionne par rapport à ce sujet. Étonnamment, dans le cas d'*Explora*, même si le caractère national du programme se trouve, comme nous l'avons vu, dans sa constitution, une définition claire par rapport à la question de savoir ce que le terme « national » veut concrètement dire n'a pas encore été établie.

D'ailleurs, Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, reconnaît que ce sujet a été discuté à plusieurs reprises, mais sans décision concluante. La polyphonie d'histoires concernant cette question est encore présente, surtout dans la liberté d'action qui est laissée à chaque coordination régionale, une liberté qui leur permet d'appliquer leur propre définition de ce que « programme national » veut dire dans les activités qu'elle organise. Par contre, les directeurs et directrices des coordinations reconnaissent l'importance de s'aligner par rapport à cette question, même si cela revient, dans l'absence d'un consensus, à suivre une directive du comité central du programme. Pour Alejandra, il s'agit finalement d'une

politique gouvernementale qui s'incarne dans des institutions publiques, comme *Explora*, et qui définit sa mission et ses objectifs. Si dans ces objectifs, l'inclusion de territoires et de citoyens isolés, comme ceux de l'Île de Pâques, est établie, alors il faut le respecter et faire en sorte de l'atteindre. Les propos d'Alejandra, qui sont aussi partagés par les autres directeurs et directrices des coordinations régionales, nous amènent à penser dans ces circonstances à l'hégémonie d'une histoire : à une unique trajectoire permettant l'identification d'un « nous ».

Maintenant, si nous reprenons la discussion soulevée par l'application de la théorie de l'acteur-réseau aux organisations, on se rappelle qu'en ce qui concerne le déplacement des collectivités dans l'espace et le temps, il était question de mobilité et d'immuabilité à travers un réseau, ainsi que de *présentification* et de *téléaction*. Si maintenant à ces réflexions nous associons la définition d'espace proposée par Massey, il apparaît alors qu'à la succession ou chaîne d'actions que soulève la théorie de l'acteur-réseau, s'ajoute la simultanéité. Le mouvement n'est plus seulement un déplacement à travers un réseau d'actions qui s'enchaînent, mais aussi un déplacement à travers de multiples histoires/trajectoires qui coexistent. Conséquemment, pour se rendre présente et agir à distance, l'organisation aligne ses porte-paroles, mais aussi les histoires multiples et hétérogènes afin de maintenir une identité cohérente (ce « nous » hégémonique ou polyphonique) et ainsi perdurer. L'identité de l'organisation soulève ainsi des questions d'ordre et de dés-ordres, questions que nous pouvons traduire en termes d'espace-temps : comment maintenir l'organisation dans le temps et dans l'espace tout en reconnaissant la plurivocalité des portes-paroles et l'hétérogénéité des trajectoires?

Tout en permettant cette *dislocation* de l'organisation — *to be here and there at the same time* — la multiplicité de ces re-présentants et l'hétérogénéité des trajectoires impliquent aussi un défi de continuité — *to be now and then at the same place*. Il s'agit ici d'une continuité dans la simultanéité, laquelle demande la fidélité des porte-paroles dans leurs traductions de l'organisation (même si, comme nous le

rappelle l'expression italienne *traduttore, traditore*, cela semble difficile) et la concordance (voire, cohérence) de ces multiples *stories-so-far* coexistantes : la constitution du « nous » d'un espace fracturé. La possibilité de multiples modes d'ordonnement (Law, 1994) suppose donc l'idée de saisir l'organisation "as ongoing performances involving heterogeneous modes of action and materialization, both of which must be actively affiliated and aligned across a range of often unruly contingencies" (Suchman, 2000, p. 313). Le travail d'alignement devient ainsi un élément clé pour maintenir la concordance de ces multiples *stories-so-far* coexistantes. C'est pourquoi une histoire principale — ce que j'appelle une *trajectoire scriptée* (notion que je développe par la suite) — est présentée, développée et mobilisée afin d'aligner les trajectoires et d'associer les agents de l'organisation.

Mais assurer la continuité est aussi un défi de pérennité de l'organisation — comme l'exprime bien le mot *then*, en tant que passé et futur, dans l'expression *to be now and then at the same place*. Je parle ici d'une continuité dans la succession, d'une certaine endurance qui permet d'assurer la survie de l'organisation. Je reprends ici la notion d'endurance telle que définie par Isabelle Stengers (2005) en référence au travail de Whitehead. Dans ce contexte Stengers explique :

For Whitehead, endurance is never an attribute, always an achievement : throughout its adventures, something (...) succeeds in maintaining some thread of conformity between past and present. (p. 44)

L'endurance s'explique alors dans l'accomplissement de la continuité, qui permet de relier passé, présent et futur. Il est intéressant de noter que, pour Whitehead, l'endurance d'une collectivité se maintient tant que ce que le fil conducteur — ce que Stengers nomme *a thread of conformity* — n'est pas brisé. Pour maintenir ce fil, pour endurer, une collectivité doit s'accomplir et, ce faisant, se rendre importante aux yeux de ceux qui la composent. Comme le suggère Stengers (2005), « Endurance is, for better or worse, an achievement, the achievement of a feature that goes on mattering ». Dans cet accomplissement, plusieurs mécanismes et stratégies participent au maintien de l'organisation. Dans le cas d'*Explora*, nous verrons que

c'est particulièrement grâce aux projets. Nous l'avons vu dans les Chapitres 3 et 4, les projets permettent de faire « tenir ensemble » l'organisation, pour reprendre Latour (2008) : de passer d'un temps t à un temps $t+1$. Ils permettent aussi, en multipliant les connexions, de proliférer les liens et ainsi, d'étendre l'organisation. Ce qui importe alors, pour reprendre les propos de Boltanski et Chiappello (1999), c'est de n'être jamais à cours de projets. Notez que cet impératif réfère à la fois à la continuité de l'organisation dans son endurance — le fait qu'elle puisse s'accomplir, comme dirait Garfinkel (2002) « for another each next first time » (p. 216) — et aussi à sa continuité dans la cohérence — qui renvoie à l'alignement des multiples agents organisationnels ainsi qu'aux histoires/trajectoires coexistantes et hétérogènes. La constitution d'un « nous », sa préservation et maintenance implique ainsi des enjeux d'espace-temps, le défi étant, comme nous le verrons au Chapitre 7, d'« espacer l'organisation » sans pour autant la faire disparaître.

5.3. « Espacer l'organisation »

Penser l'espace-temps pour comprendre l'organisation. Voilà mon point de départ. Je propose donc d'« espacer l'organisation ». Mais que veut dire « espacer » ? Prenons la définition étymologique de ce terme : espacer renvoie à l'action de ranger plusieurs choses, de manière à laisser entre elles l'espace nécessaire. Il y a ici une référence explicite à l'idée de mettre de l'ordre, d'ordonner de manière à créer de l'espace. En imprimerie, on dira qu'il faut bien espacer les mots afin de faciliter la lecture d'un texte. L'espacement renvoie, dans ce cas, à l'établissement d'un intervalle régulier entre les mots et les lignes. S'ajoute donc à l'idée d'ordonnement celle d'une régularité et de la répétition d'intervalles de ce travail d'espacement. L'établissement d'intervalles égaux renvoie aussi au concept d'espacer dans le domaine de la maçonnerie. Ce qui est intéressant de noter ici, c'est qu'espacer

implique tant le plein que le vide. Créer de l'espace n'est donc pas synonyme d'absence, ce qui rejoint la définition relationnelle d'espace telle que présentée dans la section précédente. Pour moi, espacer implique créer de l'espace, mais un espace plein, plein de trajectoires humaines et non humaines, plein d'actions en relation, ce que Cooren (2006) appelle aussi un plénum d'agentivités.

« Espacer l'organisation » veut donc dire déployer ces espaces pleins, déplier l'organisation, pour rendre compte de cet ensemble de relations hétérogènes et coexistantes qui restent généralement sous silence. C'est un peu ce que Latour (2001) suggère lorsqu'il nous invite à ouvrir les boîtes noires ou ce que Serres (1982) illustre en parlant de déplier l'origami. J'utilise, quant à moi, l'image de la pelote de laine (déjà présentée en introduction) qui me permet de souligner l'action d'espacer lorsqu'on y met les doigts pour en écarter et étirer les fils. On crée ainsi de l'espace, on cherche des intersections et ce faisant, on découvre plein de petits détails : des fils qui s'entrecroisent, des nœuds, des mottions, etc. Cette proposition d'« espacer l'organisation » soulève ainsi la relativité et la relationalité d'un espace-temps qui, comme nous l'avons vu dans la section précédente, est dynamique, ouvert et toujours en construction. Il s'agit donc ici d'une « grammaire spatiale » qui s'éloigne d'une conception statique et objective de l'espace-temps pour s'attarder à des lieux-moments interconnectés « as manifolds that are continuously folded and pleated, stretched, distorted and shredded » (Warf, 2009, p. 75). Or, comme nous le verrons dans le Chapitre 7, « espacer l'organisation » signifie aussi replier (pour reprendre l'image de l'origami), refermer les boîtes noires (ou en fermer d'autres), retisser la pelote de laine. Dans ce sens — et je rejoins ici Deleuze (1988) —, l'espace-temps se caractérise par ces mouvements répétés de plis, de déplis et de replis, d'où l'importance de s'attarder aux fissures propres de cet espace fractal.

Dans *Paris Ville Invisible*, Latour (Latour et Hernant, 1998) parle également d'espacer. Il relie ce mot à l'action de mettre à plat le social pour déconstruire la

dualité entre le micro et le macro⁵³. Pour ce faire, il rejette la notion de Société comme pyramide, comme sphère, ou comme tout englobant pour parler plutôt du social comme un parcours, des parcours, des mouvements. À la fin du livre il revient sur l'espace, et il invite à créer de l'espace « en faisant le contraire de ces mouvements qui entraînent si facilement à la succession par l'abolition de ce qu'ils prétendent remplacer » (plan 52). Latour soutient qu'en empêchant l'abolition des médiateurs — c'est-à-dire des acteurs présents dans les cours d'actions, mais qu'on passe souvent sous silence — nous augmentons la série des coexistences, nous produisons plus d'espace que de temps.

J'aimerais reprendre l'invitation de Latour à créer de l'espace, à espacer. Mais je la reformulerais autrement en y intégrant aussi le temps. Penser l'organisation sous cet angle, « espacer l'organisation », implique l'accroissement de la série des simultanités-successions pour ainsi créer plus d'espace-temps. Il est important de noter ici que ces pratiques d'espacement correspondent à la fois à la démarche de

⁵³ Il est intéressant de noter que Latour Massey remettent tous les deux en cause toute dualité entre un micro et un macro, une dualité que Latour aborde plutôt en termes de structure et d'action. Pour lui, ce type de distinction, tout comme celle qui consiste à séparer la nature de la société ou les humains des non humains, tient d'un artifice qui ne rend pas compte de l'hybridité du monde dans lequel nous évoluons. C'est ainsi qu'il propose de rejeter ces dualités pour ne se focaliser que sur les relations dans ce qu'elles ont de structurant. Dans ce contexte, l'expression de « mettre le monde à plat » (Latour, 2005) prend tout son sens, une expression qui nous enjoint, en tant que chercheurs, à (re-)tracer des réseaux, des associations, qui structurent notre monde. Il s'agit ainsi de produire des localités et des dimensionnements, mais en suivant les acteurs qui, eux, s'échelonnent, s'espacent, se contextualisent mutuellement. L'idée selon laquelle plusieurs échelles structureraient le social est ici littéralement remise à plat par la centralité du lien, des associations qui permettent de passer (dans la continuité) du local au global, de l'humain au non humain. Partageant cette idée d'imbrication d'échelles, mais en partant d'un positionnement épistémologique différent, Massey (1999) refuse, elle aussi, cette distinction, qu'elle caractérise de hiérarchique, entre le global et le local, distinction qui serait déterminée par la prédominance (et l'emprise) du global sur le local. Or, pour Massey, le monde (ou plutôt dans son cas l'espace) n'est pas plat. Elle y reconnaît un certain relief ou, pour reprendre ses propres termes, certains plans qui opèrent simultanément selon des échelles différentes. Pour Massey, le lien, ou plutôt le rapport, soulève des questions de différences. Ce sont ces différences qui rendent compte du dimensionnement. L'espace présente ainsi un « relief de différences » de par la coexistence des multiplicités, des hétérogénéités. Une des grandes différences entre les perspectives de Latour et Massey concerne cet effet de dimensionnement (sans pour autant évoquer dans aucun des deux cas une structure structurante). Pour l'un, le dimensionnement est produit par le suivi des acteurs qui eux échelonnent leurs mondes (principalement par l'association avec des non humains). Pour l'autre, le dimensionnement est le produit des rapports de différences entre des trajectoires hétérogènes mais coexistantes.

recherche que je propose, mais aussi à ce que les agents organisationnels font et réalisent. Ainsi, « espacer l'organisation » renvoie à ce que le chercheur fait, comme le suggèrent Latour et Hernant (1998), mais aussi à ce qu'*Explora* fait à travers les actions de ses porte-paroles et ses re-présentants.

Comme démarche de recherche, « espacer l'organisation » implique donc que l'on rende compte des différentes trajectoires qui s'entrecroisent ou non et qui composent l'organisation. Cela revient donc à partir de l'action des médiateurs (qu'ils soient humains ou non humains) ou plutôt de leurs interactions. Méthodologiquement parlant, il s'agit de suivre les actions en s'attardant aux détails, ce qui se traduit par le respect de trois prémisses. Premièrement, cette idée de suivre les actions renvoie au slogan de Latour (1987, 1996, 2006), lequel nous enjoint de suivre les acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire de les suivre « au moment où ils se frayent un chemin à travers les choses qu'ils ont dû ajouter aux plus durables des interactions constamment fluctuantes » (2006, p. 99). En d'autres mots, Latour suggère de documenter leurs actions afin de comprendre leurs méthodes, leurs récits, et les associations qu'ils ont établies.

Dans mon cas, plutôt que de suivre un acteur, je propose de suivre un projet qui s'incarne dans les actions et les interactions des différents acteurs (humains et non humains) y participant. Ceci implique, par exemple, comme nous le verrons par la suite dans le Chapitre 7, de suivre la mise en place d'une réunion qui se traduit sous forme de séquences d'interactions qui s'enchaînent dans le temps et l'espace et que nous pouvons retracer. Il s'agit alors de documenter les flux qui composent ces interactions et au cours desquelles sont mobilisés des récits, des gestes, des objets, des personnes, etc.

Intimement reliée à la reconnaissance de l'hétérogénéité des actions et aux multiples acteurs y participant, nous retrouvons une deuxième prémisse qui a trait au principe de symétrie généralisée proposé par Michel Callon (1986). Ce principe se

traduit méthodologiquement par la prise en compte de tous les acteurs — humains et non humains — dans l'application sans distinction d'une même stratégie d'analyse.

Comme le précise Callon :

But given the principle of generalized symmetry, the rule which we must respect is not to change registers when we move from the technical to the social aspects of the problem studied. (p. 199)

Ce principe *méthodologique*⁵⁴ nous intime, en tant que chercheur, à ne donner préséance, sur le terrain, ni aux individus, ni aux objets et à maintenir une « attention diffuse » (Bruni, Gherardi et Poggio, 2005) afin d'investiguer les lieux, les membres de l'organisation, les aspects esthétiques, les technologies, les rituels et de simples évènements.

La troisième prémisse, quant à elle, renvoie à la notion de réflexivité des actions, à l'origine des travaux de Garfinkel (1967). Cette notion implique de comprendre la réflexivité comme une propriété intrinsèque à la manière dont les actions sont performées et incorporées au social (Bruni, 2001). Ce que Bruni et coll. (2005) reprennent en affirmant qu'« images, language and actions are mutually linked and the actor's actions affect and are part of social action » (p. 70). Cette prémisse m'amène, en termes méthodologiques, à tenir compte des cours d'action de la manière la plus fidèle possible, en interprétant ce que font les acteurs (y compris le chercheur) et les évènements comme des accomplissements : « dynamic and reconstructible social facts which constitute the practices and discourses subject to investigation. » (Bruni, 2001, p. 4). Ces accomplissements consistent, selon Garfinkel (1967), en des ethnographies que les acteurs réalisent quotidiennement (sans s'en

⁵⁴ Il est important de préciser ici qu'il s'agit bien d'un principe méthodologique et non pas moral ou éthique, comme certaines interprétations l'ont suggéré. La symétrie est appliquée ici à l'analyse des humains et des non humains. Il ne s'agit pas d'une question de valeurs, mais plutôt d'une prémisse permettant de prendre en compte à la fois humains et non humains pour comprendre le développement d'un collectif. En plus, comme le souligne Hennion (1993), le principe de symétrie généralisé ne signifie pas la non distinction de ce qui appartient aux humains et aux non humains. Il s'agit plutôt de ne pas prendre cette distinction pour acquise, elle ne peut pas se faire *a priori*. Au contraire elle doit être vue, par le chercheur, comme quelque chose qui se réalise « après-coup » (Meunier, 2007).

rendre compte) en appliquant diverses méthodes. C'est justement sur ces méthodes, prises pour acquises par les acteurs, sur ces façons de faire et d'agir, que le chercheur doit s'attarder. Les trois prémisses que je viens de présenter traversent donc toute ma démarche de recherche — expliquée plus en détail dans la section méthodologique — laquelle se traduit en une ethnographie organisationnelle qui prend la forme dans le *vidéoshadowing* du projet de la Semaine de la science d'*Explora*.

D'un point de vue théorique, « espacer l'organisation » implique donc de penser l'espace-temps pour comprendre l'organisation, ce que je réalise en m'inspirant principalement de la définition proposée par Massey (2005), d'un espace comme coexistence de trajectoires comme *stories-so-far* à laquelle j'ajoute ce travail d'alignement et d'ordonnancement autour d'une *trajectoire scriptée*. Sous cet angle, on peut comprendre l'organisation comme une constellation de trajectoires hétérogènes (discursive, matérielle, émotionnelle, narrative, textuelle, etc.) dont certaines sont alignées et ordonnancées pour assurer la continuité (comprise comme cohérence et endurance) de l'organisation.

Cette dynamique, décrite précédemment en termes de trajet et de trajectoires, met en œuvre la tension entre effet et processus, introduite dans le Chapitre 1 de cette thèse. Dans ce sens, l'idée d'« espacer l'organisation » suppose que l'on saisisse l'organisation en devenir pour arriver à la saisir dans ses manifestations comme entité. Ceci ne devrait nullement impliquer une célébration du processus par opposition à l'effet. Au contraire, la conceptualisation de l'espace-temps que je propose permet d'embrasser à la fois ces deux dimensions : « the state of being organized and the act of organizing » (Cooper & Law, 1995, p. 240). Quand je propose d'espacer l'organisation, je propose donc de partir des processus organisants — ce que je décris comme des pratiques d'espacement — pour en arriver au résultat, ce qu'on pourrait appeler l'organisation « espacée ». Cette dynamique est claire dans le cas d'*Explora*, aux pratiques d'espacement des membres de la coordination régionale *Explora Sur* est intimement relié un résultat, résultat qui est, en premier

lieu, celui de respecter les directives du projet (les objectifs, les temps et le budget prévus), mais surtout de permettre à cette coordination de (littéralement) conquérir le territoire de la région. Être présent partout, même dans les coins les plus perdus de la région est le moteur de cette coordination, moteur qui, comme nous l'avons vu dans les Chapitres 2 et 4, suit les directrices du programme national et une volonté politique du gouvernement d'accessibilité à l'éducation. Espacer l'organisation est bien le résultat espéré par les membres d'*Explora*, ce qu'ils réalisent au jour le jour à travers des pratiques d'espacement.

Comme nous le verrons plus en détail dans le Chapitres 7, les agents organisationnels d'*Explora* espacent donc leur organisation pour la rendre présente dans toute la région et assurer sa continuité. Notamment, c'est à travers une *trajectoire scriptée*, matérialisée principalement dans le projet de la Semaine de la science, que les multiples traductions et interprétations des agents organisationnels sont projetées et alignées. Ces agents font ainsi référence au script du projet, ils l'invoquent, le mobilisent, le manipulent pour créer un alignement. Dans ce sens, la *trajectoire scriptée* est un excellent narratif d'ordonnement (Law, 1994), un narratif à travers lequel l'organisation se réalise, se manifeste et s'incarne. Or, suivre une trajectoire scriptée ne signifie pas une réduction totale de la diversité — cette hétérogénéité propre à une constellation de trajectoires. Le travail d'ordonnement — créer des intervalles réguliers pour espacer — se réalise par une constante négociation. La trajectoire principale peut être contestée ou remise en question, ignorée et re-interprétée dans chaque traduction que les agents organisationnels en font. Ainsi, une grande partie des efforts des agents organisationnels a pour but d'assurer la traduction la plus fidèle possible de cette trajectoire.

Notons également que la conceptualisation de l'organisation comme constellation de trajectoires comme *stories-so-far* est des plus riches pour articuler les différentes dimensions que je considère centrales afin de saisir la complexité du phénomène de *l'organizing*. Ainsi, quand je propose d'« espacer l'organisation », il

s'agit en fait de la lire à partir de *ses* trajectoires, et plus précisément dans la rencontre de *ses* trajectoires. C'est là où il devient important de se pencher sur ce que les acteurs font quand ils espacent leur organisation. En d'autres mots, je m'intéresse à ce que l'organisation fait à travers ses porte-paroles pour s'espacer. Le défi est véritablement là, pour moi : comprendre comment *Explora* peut être ici et là en même temps, et comment elle parvient sensiblement à rester, d'un certain point de vue, « la même », simultanément et successivement.

Sans vouloir entrer dans les détails, puisque ce volet sera développé en profondeur dans le Chapitre 7 et dans la discussion/conclusion, j'aimerais ici m'attarder sur le mode d'espacement particulier d'*Explora*, qui est un mode d'espacement par projets. Je suggère ainsi qu'*Explora* s'espace par une logique de projets, entendue comme modalité d'anticipation spatio-temporelle, mécanisme de justification et mode d'existence de l'organisation. J'intègre donc ici les réflexions sur le projet, telles que développées dans le Chapitre 3. En effet, c'est par la circulation de projets qu'*Explora* s'espace, prend de l'espace, s'étend, endure et reste (ou tente de rester) cohérente. Latour (2007) y fait référence en parlant du dimensionnement de l'organisation. Pour lui, l'organisation peut grandir en tant qu'il y a circulation de projets. Boltanski et Chiappello (1999) soulignent aussi, dans ce sens, l'idée selon laquelle le projet est l'essence même de l'organisation réticulaire : il ne faut jamais être à cours de projets, les uns à la suite des autres. Du projet dépendrait donc non seulement le changement de dimension de l'organisation, cette capacité de s'accroître, mais aussi sa survie. Dans ce sens, la fragilité du projet, comme mode d'existence est clairement un enjeu pour les organisations comme *Explora* qui s'articulent autour de projets. Comme nous le verrons, l'organisation du projet de la Semaine de la science d'*Explora* n'y échappe pas. Certes, dans sa récurrence et sa régularité, il permet d'espacer cette organisation, mais le défi de simultanéité et de continuité — « *to be here and there at the same time and now and then at the same place* » — qu'entraîne cet espacement reste un défi de taille.

CHAPITRE 6

AU CARREFOUR : LE *SHADOWING* POUR SUIVRE UN PROJET

Dans un ouvrage récent, Barbara Czarniawska (2007) discute des défis méthodologiques que la société moderne soulève et propose de nouvelles techniques plus aptes à saisir les phénomènes actuels. Elle questionne ainsi les pratiques traditionnelles de recherche sur le terrain, notamment l'ethnographie telle qu'appliquée aux études portant sur les organisations. Cette critique est loin de renier les avantages qu'offre l'ethnographie pour comprendre l'organisation — Czarniawska étant l'une des premières chercheuses à emprunter de l'anthropologie une approche culturelle pour étudier les phénomènes organisationnels (voir Czarniawska, 1992). Au contraire, ce questionnement vise plutôt à remettre l'ethnographie au centre de la discussion pour réfléchir, dans ce contexte, à de nouvelles pratiques de recherche sur le terrain, plus adéquates aux nouvelles formes d'*organizing*.

La question n'est pas ici de savoir si l'ethnographie organisationnelle est viable ou si, telle que développée actuellement, elle respecte les principes d'une ethnographie traditionnelle « héroïque »⁵⁵. Pour Czarniawska (2007), l'ethnographie, et plus particulièrement la recherche sur le terrain, est une démarche privilégiée pour observer comment l'*organizing* se produit dans l'action. Par contre, elle fait valoir

⁵⁵ Je fais référence ici à un article de Bate (1997) qui critique l'application de l'ethnographie dans les études sur les organisations comme étant des recherches « quasi-anthropologiques » dans lesquelles « 'thick description' invariably turns out to be 'quick description' (Wolcott, 1995, p. 90) » (p.1150). Pour Bates, ces recherches gagneraient à suivre quelques principes de manière à assurer les qualités de bases d'une « bonne ethnographie », à savoir : être sur le terrain, saisir la quotidienneté, rendre compte de la polyphonie et réaliser une description riche, ainsi qu'offrir une contribution théorique. Cette critique révèle, selon certains auteurs (Czarniawska, 2007; Prasad & Prasad, 2002), d'une certaine nostalgie pour ces ethnographies dites « héroïques » — l'article de Bates, d'ailleurs, abonde de références à ce type de recherche comme celles de Malinowski, de Geertz et de Clifford, pour n'en nommer que quelques-unes.

que l'ethnographie traditionnelle ne s'accorde plus à la société actuelle, et plus particulièrement au mode d'existence des organisations de nos jours.

Pour Czarniawska (2004, 2007, 2008), cette problématique émerge principalement de l'expérience et du vécu organisationnel de l'espace et du temps. En effet, l'accélération des processus organisationnels, les contraintes de temps que vivent les agents (et les chercheurs), ainsi que la simultanéité croissante des événements qui constituent l'organisation rendent de plus en plus difficile le travail de recherche dans les organisations (et ailleurs). Dans ce contexte Czarniawska (2007) affirme :

As our world at reach has widened, it is increasingly difficult to record and interpret it. Zapping is one solution, a bird's-eye view another; but they hardly solve the quandary of contemporary fieldwork : How does one study the same object in different places at the same time? ...Modern organizing takes place in a net of fragmented, multiple contexts, through multitudes of kaleidoscopic movements. Organizing happens in many places at once and organizers move around quickly and frequently.
(p. 16)

En effet, les questions de mobilité, d'hétérogénéité et de simultanéité sont l'enjeu des organisations actuelles. Si on y ajoute l'invisibilité d'une grande partie des pratiques de travail due à la croissante informatisation des organisations, il faut alors reconnaître que les défis pour les chercheurs sont de taille. Czarniawska (2007, 2008) propose donc de réviser certaines techniques utilisées par des chercheurs afin de saisir la spécificité des pratiques organisantes, de plus en plus mobiles, dispersées, hétérogènes. Les techniques que l'auteure présente sont au nombre de trois : (1) le *shadowing*, technique qui implique de suivre une personne comme son ombre, de « marcher dans ses pas » tout en prenant de nombreuses notes de terrain : (2) les rapports journaliers [*diary studies*], technique que Czarniawska nomme plutôt *observing participation* pour soulever la participation des observés qui rapportent leurs activités quotidiennes dans un journal et (3) le suivi des objets, technique associée généralement à la théorie de l'acteur réseau qui s'inspire de l'approche narrative pour suivre les actants, qu'ils soient humains ou non humains.

Dans ce chapitre, je m'intéresse plus particulièrement à la technique du *shadowing* (en français, filature) — appliquée généralement au suivi d'une personne — et à celle du suivi des objets. D'ailleurs, l'application que je fais de la filature est plutôt hybride : au lieu de faire une distinction entre le suivi d'humains et de non humains, je propose de suivre un projet, projet qui s'incarne dans des associations hétérogènes. Je tente ainsi de répondre aux questions de mobilité et d'hétérogénéité de l'organisation, questions que soulève Czarniawska et qui sont aussi centrales dans cette thèse, d'autant plus qu'elles renvoient à des questions d'espace-temps.

Mais que faire de la simultanéité ? Nous l'avons vu, cette capacité d'être ici et là en même temps est bien une caractéristique propre aux collectifs auxquels se voient confronter les chercheurs sur le terrain. Alors que le chercheur observe une situation dans un lieu/moment, d'autres situations parallèles (et tout aussi intéressantes !) se vivent ailleurs. Qui plus est, même les personnes observées dans cette situation sont, en quelque sorte, déjà ailleurs (ne serait-ce que par projection et anticipation de leurs activités). Alors, comment s'y prendre ? Il est vrai que la technique du rapport journalier telle que décrite par Czarniawska (2007, 2008) permet, dans une certaine mesure, le dédoublement du chercheur par la délégation aux participants eux-mêmes du rapport de leurs activités quotidiennes (nous verrons aussi, par la suite, que d'autres alternatives comme celle des multiples chercheurs, sont utilisées dans ce même but).

Cette technique, dans mon cas, semblait difficile à instaurer. La courte durée du projet et l'intensité du travail de coordination pour les agents impliqués (toujours en manque de temps !) ne laissaient aucune possibilité de négociation à ce sujet. Par ailleurs, mon intérêt étant centré sur les pratiques d'espace-temps plutôt que sur les interprétations de ces pratiques, les rapports journaliers n'étaient pas, a priori, très pertinents pour mon propos. J'ai donc abordé la question de la simultanéité principalement en m'attardant aux marques (ou traces) de présence d'autres lieux et d'autres moments dans les situations que j'observais. Particulièrement, je me suis

servi de la notion de coexistence de trajectoires, telle que développée au Chapitre 5. Mais c'est surtout l'adoption d'une posture « d'humilité méthodologique » (Law & Singleton, 2005) (sur laquelle je reviens à la fin de ce chapitre) qui, dans la pratique, m'a permis de reconnaître la complexité du monde dans lequel nous vivons et, conséquemment, de renoncer à ces présupposés ancrés dans la recherche cherchant à offrir une vision générale et exhaustive des phénomènes étudiés, dans mon cas, ceux reliés au projet de la Semaine de la science *Explora* 2006. J'ai alors réalisé que, non seulement était-il physiquement impossible de suivre un projet partout où il se manifestait, mais surtout ce n'était pas le but de cette recherche.

À cette prémisse d'humilité méthodologique s'ajoute les principes mentionnés dans le Chapitre 5 dans lesquels se traduit méthodologiquement ma proposition d'« espacer l'organisation », à savoir : (1) le principe de suivre les actions — adaptation que je fais du slogan de Latour (1987b, 1996, 2006) de « suivre les acteurs eux-mêmes » —, (2) le principe de symétrie généralisée de Callon (1986) et (3) le principe de réflexivité des actions, notion à l'origine des travaux de Garfinkel (1967). Ces trois principes ont en commun l'accent mis sur les actions comme unité d'analyse pour saisir le social. Il s'agit donc d'une vision performative de la société (Strum & Latour, 1987) et, par extension, de l'organisation, vision qui implique que ce soient les acteurs en interaction qui définissent eux-mêmes ce qu'est la société ou l'organisation en question ; elle n'existe, à bien des égards, que par cette performance.

Une vision performative considère les acteurs comme étant des participants à part entière à la construction de la société, mais aussi à la conception de celle-ci, d'où l'importance de les suivre et de chercher à comprendre leur point de vue ou leurs actions. Je me suis donc dotée d'un outillage empirique⁵⁶ capable de rendre compte,

⁵⁶ Je fais ici référence au concept de *toolbox* que Clifford et Marcus (1986) proposent — inspirés en cela des travaux de Deleuze et Foucault — pour soutenir que la recherche n'est pas un système mais plutôt un outil, une logique qui se développe pas à pas sous la base d'une réflexion critique.

dans la mesure du possible, des différentes actions (et acteurs, qu'ils soient humains ou non humains) et des diverses trajectoires qui constituent un projet.

Dans ce contexte, la filature, telle que construite dans le respect de ces prémisses, s'est avérée être une perspective de recherche des plus adaptées à ma démarche. Et j'ai bien dit perspective de recherche, car je crois que la réflexion sur le *shadowing* comme technique ethnographique de collecte de données gagnerait à être élargie aux autres étapes de la démarche de recherche : l'analyse et l'écriture⁵⁷. D'abord, j'aimerais souligner (et ceci ne s'applique pas exclusivement à la filature) qu'il semble très artificiel de séparer ces étapes — collecte, analyse et écriture — comme si elles se développaient indépendamment et successivement l'une à la suite de l'autre. Il est vrai que pour des fins pédagogiques et analytiques, nous tendons à les diviser.

Ainsi, par exemple, l'ethnographie est conçue en terme d'action (le faire : aller sur le terrain), en termes de réflexion (le paradigme : lire la culture) et en termes d'écriture (le style rhétorique pour décrire et raconter) (Bate, 1997). Pourtant, dans la pratique — et c'est sûrement l'expérience de tout chercheur — ces étapes sont tellement imbriquées qu'il est difficile de tracer les frontières entre les unes et les autres. Ceci semble particulièrement pertinent dans cette recherche où la métaphore du suivi, cette idée de filature, appliquée généralement à la collecte des données dans le *shadowing*, imprègne aussi l'analyse et l'écriture⁵⁸.

⁵⁷ Même si l'utilisation de cette technique remonte aux années 70 (la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que l'observation structurée de Mintzberg serait une première forme de *shadowing* dans le contexte des études sur l'organisation), ce n'est que récemment qu'une systématisation de cette pratique et une discussion méthodologique ont commencé à émerger. Pour une revue de la littérature sur cette technique appliquée aux études en organisation et une systématisation des pratiques qualitatives de filature, voir l'article de McDonald (2005). Pour une discussion méthodologique et quelques illustrations de *shadowing* dans le champ des études sur les organisations, voir le livre de Czarniawska (2007) et celui de Bruni, Gherardi et Poggio (2005), ainsi que les articles de Quinlan (2008) et Meunier et Vasquez (2008).

⁵⁸ Je reprends ici les arguments développés ailleurs dans un article écrit en collaboration avec Dominique Meunier (Meunier et Vasquez, 2008) sur ce sujet.

Dans ce contexte, la suggestion de Hartley (1992) d'adopter « une analyse médico-légale » [*forensic analysis*] (p. 9) dans la recherche en communication semble intéressante à explorer. En se référant plus particulièrement à l'étude des images dans les médias, Hartley se penche sur deux significations du mot *forensic*. Le premier, très proche du concept de *shadowing*, renvoie à la science médico-légale contemporaine et se définit comme « the search of objective traces of people's actions and intentions » (p. 9). Cette première acception renvoie à l'image d'un chercheur-détective qui, comme Sherlock Holmes avec sa loupe, cherche des indices, des traces empiriques. C'est, ensuite, en rassemblant ces traces, par un travail de filature détaillé et minutieux, que le chercheur « construit un cas » pour essayer de le résoudre (ou au moins de donner une explication plausible du phénomène à l'étude).

La seconde acception du mot *forensic* vient de l'agora grec et renvoie, selon Hartley (1992) ; à « the science of argumentation in public in search of truth » (p. 9). Ici Hartley met en évidence le processus d'argumentation comme étant une caractéristique importante dans l'analyse et la présentation des données. L'analyse médico-légale, selon Hartley (1992), est la combinaison des deux : la recherche et la discussion de traces empiriques. C'est ainsi que les questions liées aux stratégies d'écriture prennent une place cruciale dans ce type d'analyse, la présentation du cas et son argumentation étant des aspects clés du processus de recherche. Il est donc important de préserver dans l'écriture ce travail de filature — le retracement des pas des acteurs que nous avons suivis.

Afin de bien développer l'application que je fais du *shadowing* en tant que perspective pour suivre un projet, je présente d'abord quelques études qui ont inspiré ma démarche et ma réflexion sur ce sujet. Il ne s'agit pas ici d'une revue exhaustive de la littérature, mais plutôt de points de repère qui ont guidé ma démarche et qui m'ont permis de développer une certaine réflexivité par rapport à ma pratique. Je présente ensuite les particularités de mon application du *shadowing* pour suivre le projet de la Semaine de la science organisé par la coordination régionale *Explora Sur*

en 2006. La discussion se centre particulièrement, dans cette section, sur les avantages et les défis de suivre un projet (et non pas un chargé de projet, par exemple), ainsi que sur l'usage de la caméra vidéo, une innovation apportée au *shadowing* dans lequel la prise de notes ou, dans certains cas, l'enregistrement audio sont privilégiés. Je poursuis avec une discussion sur le *shadowing* dans l'analyse, un travail de filature (Meunier, 2007) qui se traduit ici dans le suivi minutieux et détaillé d'un cours d'action du projet de la Semaine de la science relié à l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe ». Finalement, je présente une réflexion concernant l'écriture de cette thèse — le tissage des actions — qui poursuit ainsi la filature en prenant la forme d'un récit en termes de trajectoires comme *stories-so-far*.

6.1. Mise en lumière sur le *shadowing*

Traduit rarement de l'anglais, le terme de *shadowing* implique de suivre une personne comme son ombre, de « marcher dans ses pas » tout en prenant de nombreuses notes de terrain. Dans la littérature en science sociale, la filature est souvent présentée comme une forme d'observation (non)participante⁵⁹, que ce soit une observation naturaliste (Levine, 2007, November) ou une observation plus ou moins structurée (Polite, McLure, & Rollie, 1997). En tant que technique de collecte de données fondée sur des traditions ethnographiques, le *shadowing* partage avec l'observation l'expérience de première main : tous les deux sont enracinés dans les arrangements sociaux et culturels. Toutefois, le *shadowing* présente certaines caractéristiques distinctives qui découlent de l'application littérale de la métaphore de

⁵⁹ Loin de vouloir entrer ici dans le débat sur ce qui est ou n'est pas de l'ordre de l'observation participante, je préfère adopter ici une vision plus pragmatique comme celle suggérée par Czarniawska (2007). En se basant sur sa proche démarche elle décrit le *shadowing* comme une technique d'observation directe non participative (l'autre étant l'observation stationnaire). Pour elle l'observation participante implique nécessairement que celui qui observe réalise les mêmes tâches que les personnes qu'il observe.

l'ombre (métaphore que l'on ne retrouve évidemment pas dans la traduction française de filature) : le chercheur suit une personne comme son ombre, en marchant dans ses pas sur une période relativement longue, afin de rassembler minutieusement des données détaillées.

Un des avantages du *shadowing* qui découle du suivi étroit et continu que fait le chercheur du *shadowee* est la mobilité (même si l'on reconnaît que dans l'observation dite stationnaire les chercheurs ne restreignent pas nécessairement leur observation à un lieu). Le *shadowing* permet de saisir la continuité des actions du *shadowee* en se laissant guider par ce fil conducteur. Aussi, il n'essaye pas de maintenir une distance avec le *shadowee*. Comme le dit bien Czarniawska (2008) : « Shadowing creates a peculiar twosome — the person shadowed and the person doing the shadowing ... » (p. 10). Il y a donc un caractère intrusif propre au *shadowing* que le chercheur (re)négocie constamment, au fil de sa relation avec le *shadowee*, pour le transformer en quelque chose de confortable pour les deux (je reviendrai sur ce sujet par la suite).

La filature comme technique de collecte de données semble avoir été inventée et utilisée parallèlement dans divers contextes. Encore aujourd'hui, les recherches qui l'utilisent ou qui y font référence apparaissent comme étant déconnectées. Certaines réfèrent à l'observation structurée de Mintzberg (1970, 1973) ou aux études de Walker, Guest, & Turner (1956, cité dans Quinlan, 2008) qui ont inspiré par la suite le travail de Bonazzi (1997 cité dans McDonald, 2005). D'autres, comme la recherche de Sclavi (1989 cité dans Czarniawska, 2007), renvoient à l'histoire « A day's work » de Truman Capote dans laquelle l'auteur suit pendant une semaine une femme de ménage. Des recherches plus cognitivistes, comme nous le verrons plus tard, réfèrent à la méthode développée par Barker et ses collègues (Reder, 1993); tandis que celles intéressées à la question de genre mettent de l'avant le travail de Fletcher (1999) ou de Bruni, Gerardhi et Poggio (2005). On peut même penser à la méthode inventée par Guest (Gobo, 2005) pour suivre un chef d'équipe ou à l'idée

d'une promenade empathique [*empathy walk*] proposée par Schein en 1960 pour un exercice en classe (Czarniawska, 2007).

Cette technique du *shadowing* est principalement utilisée dans le domaine de l'éducation, du service social, de l'informatique et des soins infirmiers et elle est souvent reliée aux programmes de formation et au développement de carrière (Kephart & Schultz, 2001). Dans les études sur les organisations, la filature commence, comme nous l'avons noté plus haut, à être considérée comme une méthode intéressante de recherche pour saisir la complexité de l'organisation moderne (Czarniawska, 2007; Gobo, 2005). Dans un premier essai de systématisation de la littérature sur ce thème, McDonald (2005) distingue ainsi trois formes d'application du *shadowing* dans les études portant sur l'organisation : le *shadowing* comme expérience d'apprentissage, le *shadowing* comme moyen d'enregistrer les comportements et le *shadowing* comme manière de comprendre les rôles des acteurs organisationnels et leurs perspectives.

Dans le premier cas, le *shadowing* renvoie à une stratégie pédagogique d'apprentissage de l'observateur, nouvel arrivant au sein d'une organisation. L'objectif est de lui permettre d'avoir une expérience directe et concrète des différentes pratiques de travail qui l'attendent dans ses nouvelles fonctions. Dans ce cadre, l'observateur suit systématiquement la personne la plus apte à lui montrer les diverses tâches et fonctions qu'il devra ensuite lui-même accomplir. Il s'agit d'une perspective centrée sur l'apprentissage de l'observateur et qui doit lui permettre de mieux comprendre la communauté dans laquelle il va s'insérer, les habiletés qu'il aura à développer, les activités qu'il devra réaliser et les priorités à mettre de l'avant.

Le deuxième type de *shadowing*, utilisé principalement dans les recherches de type managérial, découle d'une approche positiviste. Dans cette approche, la filature est considérée comme une méthode de collecte de données quantitatives, méthode qui cherche à déterminer les comportements à partir de catégories préétablies.

L'instrument est compris ici comme étant un moyen neutre d'enregistrement de ce qui est observé. Conséquemment, les données recueillies avec ce type de *shadowing* sont considérées comme des représentations objectives de la réalité. Enfin, la troisième forme que prend le *shadowing* renvoie à des études plus proches d'une tradition qualitative, des études qui cherchent donc à saisir la réalité à partir de la perspective des acteurs qui la vivent. Dans ce cas, le *shadowing* devient une méthode privilégiée pour comprendre les pratiques de travail et les interprétations qu'en font les acteurs, à partir de leur propre point de vue. Il s'agit ici, selon McDonald (2005), de : « a grounded study of activities where the patterns of actions and purpose are surfaced from the data » (p.467).

C'est en parallèle à cette dernière approche que s'inscrit ma démarche de recherche, démarche ancrée dans une tradition qualitative. D'ailleurs, les études que je présente par la suite, à partir desquelles j'ai développé mon application du *shadowing*, s'inscrivent aussi dans cette approche. Elles utilisent le *shadowing* comme une méthode permettant de recueillir des données détaillées à partir desquelles émergent des patrons d'actions récurrentes. Dans ces études, les actions du *shadowee* sont minutieusement mises en contexte par une description détaillée de l'environnement dans lequel il évolue. Quatre études retiennent mon attention. Les deux premières, l'une axée sur le travail de Reder (1993; Reder & Schwab, 1989, 1990) et l'autre de Sachs (1993), présentent des applications du *shadowing* dans un contexte de collaboration, le défi étant la distribution de l'activité (et surtout du processus de cognition) entre plusieurs coéquipiers et l'intégration des documents de travail. La troisième étude menée par Bruni, Gerardhi et Poggio (2005) présente une application plus réflexive du *shadowing* dans laquelle des questions autour des modalités de l'action en tant que dire et faire sont mis de l'avant. Finalement, la quatrième étude, développée par Bruni (2005) et qui s'inspire de la théorie de l'acteur réseau, présente une application et une réflexion du *shadowing* pour le suivi des objets.

Les études de Reder (1993; Reder & Schwab, 1989, 1990) et Sachs (1993) s'inscrivent dans les travaux du groupe de recherche *Laboratory of Comparative Human Cognition*, qui a consacré en 1993 une édition spéciale de son bulletin trimestriel *Quarterly Newsletter* au *shadowing*. Dans cette édition, les auteurs prennent comme point de départ le travail de l'écologie psychologique de Barker (1968) axé sur la description du comportement humain dans les environnements quotidiens. Dans cette étude, Barker présente une description détaillée et une analyse du comportement des enfants dans une ville du *Midwest* des États-Unis. Parmi les nombreuses contributions de cette recherche, on y retrouve l'élaboration de la méthode du *shadowing* « for carefully following, documenting and analyzing the stream of behavior on the ground » (Reder, 1993, p. 115, soulignement l'original). Cet intérêt particulier pour une étude ancrée du comportement, jumelé à un contexte particulier de recherche, celui des équipes de travail distribuées, teinte, comme nous le verrons par la suite, les applications que font Reder (1993; Reder & Schwab, 1989, 1990) et Sachs (1993) du *shadowing*⁶⁰.

Le but de la recherche de Reder était de comprendre comment les membres de trois équipes de travail différentes au sein d'entreprises multinationales accomplissaient leurs tâches quotidiennes à travers des pratiques de coordination et de collaboration (Reder & Schwab, 1989). Selon Reder, le *shadowing* s'avère être un moyen unique pour saisir les activités de différents membres d'équipes de travail, pour identifier et trier des séries de tâches et de formes de communication, ainsi que pour identifier l'utilisation des canaux de communication. Dans cette étude, les chercheurs ont systématiquement observé et enregistré en détail les activités des

⁶⁰ Il est important de noter que la définition fondamentale du « savoir » mobilisée dans ces études se distingue de la conceptualisation traditionnelle que l'on retrouve dans les études behavioristes, qui traitent généralement de ce phénomène comme une activité individuelle qui a lieu « dans la tête » du sujet. Contrairement à ce point de vue, l'approche située et distribuée du savoir, présentée dans ces études, considère la production du savoir comme ayant lieu dans un contexte spécifique d'activités de collaboration, activités qui peuvent aussi intégrer des objets. Il y a ici un double mouvement qui permet de « sortir la cognition de la tête du sujet » : le premier implique un déplacement vers le collectif et le deuxième vers les objets. La prise en compte du contexte est aussi essentielle à ces études, d'où l'intérêt pour une méthode ancrée sur les actions des personnes observées.

membres des équipes de travail, ainsi que leurs communications (Reder & Schwab, 1990). Des copies des messages envoyés et reçus ont également été rassemblées pour l'analyse. Parmi les documents recueillis, on retrouve les copies papier et les matériaux manuscrits utilisés pour les diverses tâches, ainsi que l'enregistrement audio des réunions et des appels téléphoniques entrants et sortants.

Comme nous pouvons le voir dans cette application du *shadowing*, plusieurs outils de collecte de données ont été employés afin de saisir systématiquement « the *full range of groups' work activity* [...] as they operate over days, weeks, or months » (Reder, 1993, p. 116, soulignement original). Pour saisir et étudier ce qu'il nomme une « trajectoire des groupes de travail », souvent dispersée dans le temps et dans l'espace par une communication médiatisée (par exemple, courrier électronique, documents écrits, téléphone), Reder et ses collègues utilisent la filature afin de fournir un cadre commun aux multiples outils de collecte de données utilisés dans ces recherches.

Une autre application intéressante du *shadowing* dans le travail de Reder est de prendre la perspective de chacun des membres de l'équipe de travail suivie. Reder explique ainsi que pour saisir la dimension collective du travail, chaque membre du groupe est suivi par un observateur. Il reconnaît que le fait d'avoir plusieurs observateurs pour suivre les différents membres de l'équipe donne, certes, des données riches, mais néanmoins incomplètes : la filature ne saisit donc que partiellement l'accomplissement d'une tâche réalisée en équipe et distribuée dans le temps et l'espace. Dans un *shadowing* idéal, le chercheur devrait, selon lui, pouvoir suivre des activités au lieu de suivre des individus. Cette stratégie permettrait alors de considérer aussi le point de vue d'acteurs autres que les individus pour comprendre comment le travail s'accomplit et est distribué collectivement.

Un autre aspect important à noter ici est le caractère séquentiel des activités qui se développent et s'étendent dans le temps et dans l'espace. Selon Reder, cette

caractéristique propre au travail d'équipe justifie le *shadowing* de chacun des membres ainsi que la durée de cette observation. En effet, dans ces recherches, les observateurs ont passé plusieurs mois dans le terrain, se familiarisant avec l'équipe étudiée avant d'entamer la filature proprement dite. Pour Reder (1993), le fait d'effectuer un codage fiable en temps réel exige, en effet, des observateurs familiers avec le contexte des activités des membres des équipes de travail. Le chercheur se doit donc d'avoir une compréhension détaillée du terrain.

Une autre caractéristique importante de l'application que Reder fait du *shadowing* est l'incorporation des objets mobilisés par les membres des équipes de travail. L'attention prêtée à la dimension matérielle du travail de collaboration est très pertinente, particulièrement dans un contexte de médiation technique comme c'est le cas de ces recherches. Cependant, l'intégration que fait l'auteur des objets reste superficielle de par la nature fortement interprétative du *shadowing*, qui favorise ici les points de vue des personnes dans l'équipe de travail. Nous verrons par la suite qu'il est aussi possible de prendre le « point de vue » des objets en adaptant le *shadowing* à leur suivi.

Une deuxième application du *shadowing* qui retient mon attention est celle de Sachs. S'intéressant également au travail de collaboration, Sachs (1993) emploie cette technique « to gather fine-grained data » (p. 129) afin de montrer comment les tâches et les activités mobilisent des habiletés spéciales et des connaissances spécifiques utilisées dans des processus de prise de décision et de raisonnement complexe. Ainsi, elle affirme que le *shadowing*, comme ensemble de méthodes, doit être flexible et non régi par des règles strictes. Cette flexibilité et cette ouverture de la méthode est liée à un enjeu que Sachs considère crucial pour la méthodologie qualitative, enjeu qui est celui de la dépendance contextuelle des activités et conséquemment, de l'importance pour le chercheur de comprendre le contexte et de faire du sens des événements « that unfold both predictably and serendipitously » (p. 129). Dans ce sens, elle affirme qu'il est nécessaire de suivre les individus pendant une période

déterminée ou au cours d'une série d'événements afin de développer un rapport avec les participants et gagner leur confiance. Comme Reder, Sachs (1993) prend une position ferme par rapport à la durée de l'observation. Elle insiste sur la nécessité, pour le chercheur, de devenir un initié [*insider*] afin de pénétrer le monde de l'organisation à l'étude.

Ces points de vue se traduisent de deux manières dans son application du *shadowing*. D'abord, elle utilise deux dispositifs d'enregistrement audio pour tracer la filature des activités suivies. Un des dispositifs est utilisé pour enregistrer les descriptions des activités que fait l'observateur, particulièrement s'il s'agit de commentaires sur le contexte des activités. L'autre dispositif enregistre les conversations que la personne observée a avec ses collègues ainsi que les réponses aux questions que l'observateur pose. En second lieu, les documents de travail et d'autres documents comme la saisie des écrans d'ordinateur ou des documents manuscrits, présents dans ces activités, sont recueillis et analysés en tant que ressources spécifiques que les travailleurs emploient pour résoudre des problèmes. La collecte de données détaillées et rigoureuses par le *shadowing* permet à Sachs d'analyser l'action comme enchevêtrement de conversations, d'actions physiques (parfois dissociées de la communication verbale), d'artefacts et de ressources matérielles.

Bien que Sachs ne pose pas clairement la question de la phase d'analyse dans son article, elle identifie le besoin du chercheur d'avoir une compréhension profonde du contexte en passant du temps sur le terrain afin d'interpréter les données transcrites et faire sens des événements. Elle présente un extrait d'une transcription d'une conversation détaillée entre deux travailleurs pour montrer comment ceux-ci s'engagent dans la résolution de problèmes. Cependant, elle n'explique pas le type d'analyse qu'elle entreprendra avec ces données (par exemple, analyse de conversation, analyse thématique) et elle ne discute pas des avantages ou des inconvénients liés à l'accès à ce type de matériel. Nous retrouvons d'ailleurs ce

même manque de discussion en ce qui concerne les objets. Bien qu'elle mentionne qu'elle y porte un certain intérêt et qu'ils font partie des données recueillies, elle n'explique pas le rôle que ce matériel a eu dans son analyse ni la manière dont elle l'a interprété.

La troisième étude qui a inspiré ma démarche est l'étude ethnographique de Bruni, Gerardhi, et Poggio (2005) portant sur la construction du genre dans les pratiques managériales. Le *shadowing* a été utilisé dans cette étude comme une méthode permettant de saisir « gender as entrepreneurial practice and entrepreneurship as gender practice » (p. 73). Dans cette étude, l'un des chercheurs a suivi pendant une semaine de travail (soit du lundi au vendredi) un ou une entrepreneur(e) dans cinq compagnies italiennes « following him/her step by step in the course of his everyday organizational routine and constantly taking notes on the subjects' actions » (p. 76). Le *shadowing* a été accompagné par des entrevues tenues à la fin de chaque jour de travail. Ces entrevues cherchaient à mettre en contexte les activités observées pendant le jour, mais aussi à traiter différents sujets comme l'histoire de l'entreprise, le risque, l'innovation, les considérations financières et les perspectives de carrière.

À la base de cette pratique du *shadowing* se trouve une définition des pratiques managériales en tant que 'dire' et 'faire', d'où l'importance d'accompagner la filature d'une entrevue. L'intérêt pour les pratiques interactionnelles et discursives des entrepreneurs est également souligné dans l'analyse des données « in order to find out how talking and doing interweave in action and common-sense reasoning » (p. 204). En effet, afin d'interpréter les données recueillies par le *shadowing*, les auteurs ont procédé à une analyse paradigmatique (ce qui est raconté) et à une analyse narrative (comment c'est raconté) des données recueillies par les entrevues et par la filature. Les notes prises pendant le *shadowing* ont fait l'objet d'un récit réalisé par le chercheur présent sur le terrain, récit qui a été par la suite analysé entre les trois chercheurs. Les entrevues ont été, par contre, analysées seulement par les deux

chercheurs non présents sur le terrain, l'idée étant de les traiter comme des textes « impersonnels » afin de mieux s'attarder aux pratiques discursives des interviewés. On remarque ici un passage des pratiques entrepreneuriales (au cœur de la collecte des données) vers les comptes rendus du chercheur et des interviewés. Cette « textualisation » des données qui semble, bien des fois, inévitable leur attribue un certain statut d'objectivité et de stabilité (particulièrement dans le cas des entrevues), statut qui n'était pas nécessairement reconnaissable pendant les travaux sur le terrain.

En ce qui concerne le rôle du chercheur, les auteurs plaident pour ce qu'ils appellent une ouverture du chercheur et une volonté de se laisser étonner par ce qui se passe sur le terrain de recherche. Cette ouverture les a menés à maintenir une « attention diffuse » au cours d'actions, une attention qui s'est traduite par l'ouverture du *shadowing* aux éléments du contexte reliés aux pratiques managériales. Ainsi, au lieu de suivre strictement l'entrepreneur, le chercheur s'est attardé aux endroits, aux autres membres de l'organisation, aux aspects esthétiques, aux technologies, aux rituels, et aux événements que rencontre l'entrepreneur(e). Cette flexibilité est conséquente avec une approche réflexive du travail de recherche, fortement liée aux démarches ethnographiques. La réflexivité dans ce contexte est vue comme un double processus dans lequel le chercheur est directement impliqué dans la réalité qu'il ou elle observe, de même qu'il ou elle est replacée dans les contextes de l'action et participe à la production de cette réalité (Bruni, 2005). Dans ce sens, le *shadower* « participates and observes just as much as she or he is observed and made participant by the people whom she or he meets » (Bruni et coll, 2005, p. 77). Pour ces auteurs, le ou la chercheur(e) se comporte davantage en tant qu'intrus qu'en tant qu'observateur neutre, positionnement que partagent aussi Reder (1993) et Sachs (1993).

Une approche réflexive du *shadowing* implique aussi que le *shadowee* participe à la recherche non seulement comme individu observé, mais en tant qu'acteur qui s'engage avec le *shadower* dans une relation étroite. Reconnaisant le

rôle actif du *shadowee*, Fletcher (1999), dans une étude portant aussi sur la pratique managériale et le genre, a eu recours au *shadowing* pour suivre six femmes ingénieures pendant tout un jour ouvrable. Le *shadowing* dans les six cas fut suivi d'une entrevue de type contextuel. Après avoir terminé la collecte de données et quand les catégories préliminaires furent définies, elle a tenu un focus group avec les six participantes. Dans cette discussion, Fletcher a présenté ces catégories et a invité les participantes à réagir. Les discussions du focus group ont été, par la suite, intégrées dans les catégories finales de l'étude.

La quatrième et dernière étude à laquelle j'aimerais faire référence est celle entreprise par Bruni (2005) dans un hôpital ayant récemment intégré un logiciel de gestion de dossiers électroniques. Inspiré par la théorie de l'acteur réseau et plus particulièrement par les applications de cette théorie dans la littérature portant sur les technologies (Law, 1987a; Law, 1994; Law & Hassard, 1999; Suchman, 2000), Bruni discute des défis et des implications méthodologiques associées à une « ethnographie des infrastructures » (Star, 1999; Star & Ruhleder, 1996). Il propose ainsi le *shadowing* des objets comme méthode pour rendre compte de la matérialité hétérogène (Law, 1994) des organisations. Il affirme ainsi que « it was objects that involved me in their relations : I had no alternative but to follow them » (p. 374). En fait, il explique qu'après avoir commencé par une méthode de collecte de données semblable à l'observation structurée, il s'est rendu compte que le système informatique étudié n'était pas nécessairement présent dans tous les endroits ou à tout moment. Cette volatilité propre aux quasi-objets, comme c'est le cas des objets virtuels, l'a fasciné, d'autant plus qu'il a remarqué que ce système informatique et les objets associés étaient revêtus d'une attention spéciale par les acteurs. Bruni (2005) a donc décidé de suivre pendant un mois le logiciel en question : « letting the software guide me through the organization and confront me with other actors and processes, whether human or artificial » (p. 363). Le logiciel devient, dans cette étude, le fil conducteur pour mener la filature. En suivant le logiciel, le chercheur peut suivre les cours d'actions intimement reliés à l'utilisation de celui-ci.

Bruni affirme également, que, pour que cette méthode réussisse, il était nécessaire d'agir plus par intuition que par prescription méthodologique, compte tenu du fait qu'il n'y a pas de précédent méthodologique dans la littérature au sujet du *shadowing* de non humains. Il propose comme cadre de référence, suivant en cela Star (1999), une « ethnographie de l'infrastructure », approche relationnelle de l'infrastructure qui définit cette dernière comme la dimension matérielle, généralement invisible, de l'organisation humaine. À la lumière de ce cadre de référence, Bruni (2005) affirme que le *shadowing* des objets s'avère être une technique de collecte de données appropriée pour saisir les relations entre acteurs humains et non humains. Dans ce sens, il souligne,

Shadowing nonhumans requires the ethnographer to be able to orient his or her observations to the material practices that perform relations, and probably also to devise new narrative forms able to make that performance accountable» (p. 374).

Nous remarquons qu'il s'agit ici d'une orientation associée à la fois à la collecte des données comme à l'interprétation et à la présentation de celles-ci. La stratégie proposée par Bruni se centre sur des cours d'actions que le chercheur interprète et présente comme des accomplissements. Le statut des données est ici maintenu tout au long de la démarche de recherche. En suivant des cours d'action en tant que performance, le chercheur se centre donc sur les relations qui surgissent entre les différents éléments matériels mobilisés dans l'action (corps, technologies, objets, textes). Conséquemment, suivre un objet signifie « looking at the relations of which it is part, the contexts in which it is located, the practices that construct it socially, and the other objects that cross its trajectory » (Bruni, 2005, p. 362).

6.2. Complexité, flexibilité, durée et réflexivité

Comme je l'ai souligné dans l'introduction de ce chapitre, les quatre applications du *shadowing* présentées dans la section précédente ont inspiré ma propre démarche. Bien que je ne partage pas nécessairement les mêmes objets d'étude ou les mêmes appareillages conceptuels, je me retrouve dans certains des postulats ontologiques et épistémologiques qui se reflètent dans ces différentes démarches. C'est à partir de ces points communs que j'aimerais discuter de quatre thèmes soulevés par ces études, thèmes qui ont des conséquences directes sur l'application que je fais du *shadowing* pour suivre un projet. Premièrement, je me penche sur la question de la diversité des outils de collecte de données associés au *shadowing*, diversité qui découle de la volonté de saisir la complexité des phénomènes à l'étude. Deuxièmement, je m'attarde sur la question de la flexibilité de la filature, une flexibilité qui implique une ouverture du chercheur et une capacité d'adaptation au contexte de la recherche. Troisièmement, j'aborde la question de la durée du *shadowing* en tant que méthode ethnographique longitudinale et séquentielle. Finalement, je discute certaines des implications associées au caractère réflexif de cette méthode, réflexivité qui renvoie à la fois à celle du chercheur qu'à celles des participants.

La première question que ces diverses applications du *shadowing* soulèvent concerne les différents outils de collecte de données (prise de notes, enregistrements audio, entrevues, collecte de documents ou d'objets, etc.) mobilisés afin de saisir la complexité du phénomène à l'étude. Les études présentées précédemment ont recours à une diversité d'outils, suivant l'axe de la recherche et du phénomène étudié. Ainsi, quand l'intérêt se porte sur le comportement collectif (et sa distribution), la filature se compose d'un éventail de techniques de collecte de données permettant de saisir cette distribution de l'activité. Quand l'accent est mis sur les pratiques discursives et performatives de l'*entrepreneuriat*, le *shadowing* s'accompagne alors d'entrevues

thématiques. Quand la recherche se focalise sur le déplacement des acteurs humains vers les acteurs non humains, c'est la méthode d'observation qui change — passant de l'observation structurée au *shadowing* des objets.

Dans tous ces cas de figure, le *shadowing* ne se restreint pas à l'observation systématique et continue d'un ou de plusieurs acteurs. Qu'il soit accompagné d'entrevues ou qu'il implique une collecte de documents, le *shadowing* intègre plusieurs outils. Dans ce sens, la définition de *shadowing* qu'offre Sachs (1993), comme étant un ensemble de méthodes, semble être la plus adéquate. Mais il y a un autre élément, en plus de la diversité de méthodes associées, qui distingue particulièrement cette démarche. C'est ce que Reder (1993) nomme l'effet d'encadrement du *shadowing*. En effet, le *shadowing* est un cadre de référence commun permettant d'aligner les divers types d'outils de collecte de données utilisés (et conséquemment, d'accorder une certaine cohérence aux données recueillies). En cela, cette méthode diffère, par exemple, de l'étude de cas qui intègre aussi une diversité de méthodes et d'outils, la différence étant le fil conducteur propre à la métaphore du *shadowing*.

En effet, ce que le chercheur suit « comme son ombre » devient un cadre de référence permettant de faire des choix méthodologiques en termes d'outils et de méthodes de collectes de données. Dans ma démarche, comme nous le verrons par la suite, je conçois la filature comme un ensemble de méthodes et comme le cadre commun de référence de ces méthodes. En suivant un projet, j'ai ainsi intégré au *shadowing* des entrevues contextuelles et thématiques, un focus groupe, ainsi que la collecte de documents de travail, le but étant de saisir les diverses formes de manifestations du projet. Le fil conducteur pour la collecte de données, dans mon cas, fut principalement le projet spécifique que j'ai suivi (ainsi, d'autres projets parallèles qui évoluaient pendant la durée du *shadowing* ou d'autres évènements organisés n'ont pas fait l'objet de mon étude).

Il est intéressant de noter que la plupart des auteurs mentionnés dans la section précédente reconnaissent le besoin de bien développer la méthode du *shadowing* afin de mieux saisir la complexité des phénomènes à l'étude, mais cette reconnaissance se traduit plutôt dans la multiplication des outils mobilisés. Bien que le recours à l'entrevue ou à la collecte de documents de travail élargisse la portée des données de recherches, celles-ci n'impliquent pas systématiquement une vision plus complexe de la réalité. Une piste de réflexion qui permettrait d'ouvrir le débat sur cette question est celle soulignée par Reder (1993) lorsqu'il affirme que le *shadowing* devrait plutôt être développé pour suivre des activités (et non des individus). Un exemple intéressant à ce sujet est l'application de Bruni (2005) dans le *shadowing* des objets. Bien qu'ici le déplacement se fasse du suivi d'acteurs humains vers des acteurs non humains, l'analyse se penche sur des cours d'actions en tant qu'accomplissements. Les objets sont ici plutôt des portes d'entrée pour suivre ces cours d'action, l'accent étant porté particulièrement sur les relations entre les objets et les individus.

Cette réflexion m'amène à utiliser dans ma démarche le *shadowing* pour suivre un projet. L'application que je fais de la filature repose donc ici sur une conceptualisation hybride de l'organisation (telle que développée dans le Chapitre 1), conceptualisation très proche de celle de Bruni (2005). Je me suis ainsi beaucoup inspirée de son application du *shadowing* des objets pour parfaire ma démarche, notamment en m'attardant, comme lui, à des cours d'actions (mais en prenant plusieurs portes d'entrée : parfois, sous la forme d'acteurs humains, parfois sous la forme de non humains) et en me laissant guider par le flux de ces cours d'actions qui m'ont entraîné, là où je n'aurais jamais pensé me rendre.

Ce constat m'amène au deuxième thème que j'aimerais discuter et qui concerne la flexibilité. Une des manières dont est comprise la flexibilité du *shadowing* dans les études commentées précédemment concerne l'ouverture intellectuelle du chercheur. Cette ouverture implique une volonté de se laisser

surprendre par ce qui se passe sur le terrain et de s'ajuster en conséquence. Elle découle principalement, comme le souligne Sachs (1993), de la dépendance contextuelle des activités et de la nécessité, dans une démarche qualitative, de comprendre en détail le contexte pour faire sens des événements.

Dans les recherches de Reder (1993) et de Bruni (2005), l'idée de flexibilité se retrouve dans la capacité du chercheur à adapter une méthode à la réalité du terrain. Ainsi, Reder a dû adapter la méthode de *shadowing* proposé par Barker pour pouvoir saisir le comportement collectif des groupes de travail. Il a donc développé une stratégie mobilisant plusieurs observateurs chargés respectivement de suivre un membre différent de l'équipe. Dans le cas de Bruni (2005), l'idée de flexibilité se retrouve en particulier à travers le changement de méthode d'observation, changement qui lui a permis de développer l'idée de *shadowing* des objets. Dans l'étude de Sachs (1993), la flexibilité est, elle, associée aux outils de collecte de données utilisés pour suivre les travailleurs. Elle explique ainsi que les conditions d'éclairage des lieux dans lesquels se développaient les activités ne lui ont pas permis de réaliser d'enregistrements vidéo. C'est pourquoi elle a opté pour l'enregistrement audio en utilisant deux dispositifs afin d'enregistrer à la fois les interactions des *shadowees* (entre eux et avec elle) ainsi que ses propres commentaires, lui permettant de décrire le contexte des activités.

Dans ma démarche, l'ouverture et la flexibilité font surtout écho à l'idée avancée par Bruni, Gherardi et Poggio. (2005) de maintenir une « attention diffuse » lors du *shadowing* et ce, afin de saisir le contexte des activités, dans mon cas, du projet. Concrètement, le maintien d'une « attention diffuse » s'est manifesté de manière très intuitive. Comme Bruni (2005) le souligne, il n'y a pas de précédent méthodologique dans la littérature au sujet du *shadowing* de non humains (et encore moins de projets). Le fait de prendre consciemment plusieurs portes d'entrée pour la collecte de données et de me laisser guider par les cours d'action m'a permis de développer une certaine ouverture face au terrain et une capacité d'écoute. Par contre,

j'ai du faire face à l'effet de cadrage associé à l'utilisation de l'enregistrement vidéo qui mettait hors cadre plusieurs des éléments contextuels. Ce constat m'a amenée à être beaucoup plus systématique et détaillée dans mon journal de bord afin de garder une trace de ces éléments contextuels hors cadre.

L'importance donnée au contexte et au besoin du chercheur de s'y imprégner et d'en garder trace renvoie aussi à d'autres questions méthodologiques, en particulier relatives à la durée de la filature. Le temps est, indiscutablement, un dispositif important dans la recherche qualitative et spécifiquement dans le *shadowing* en tant que pratique longitudinale et nomade qui cherche à rendre compte des dimensions généralement invisibles et silencieuses des activités au quotidien. Deux questions principales surgissent par rapport à ce caractère longitudinal du *shadowing*. D'abord, la question du temps passé sur le terrain. Dans les études présentées précédemment, il y a un éventail de durées allant d'un jour (Fletcher, 1999) à une semaine (Bruni, Gherardi, & Poggio, 2005), à des mois (Bruni, 2005), à des années (Reder, 1993; Sachs, 1993). Comment alors déterminer cette durée ? Cela dépend clairement des buts et de la portée de la recherche ainsi que de la connaissance que le chercheur a du terrain. Dans les études précédentes, les auteurs, particulièrement Reder et Sachs, plaident pour une compréhension profonde du contexte qui se traduit par un séjour de recherche de plusieurs mois, avant de commencer le *shadowing* proprement dit et, par la suite, par une prolongation de ce séjour pour entamer l'analyse de données.

Dans mon cas, la durée a été déterminée par la nature même de l'acteur que j'ai suivi, soit le projet. En cela, suivre un projet est très pratique : les échéanciers sont établis à l'avance et ce sont les agents impliqués dans le projet qui en établissent le début et la fin. Pour la Semaine de la science 2006 organisée par *Explora Sur*, la date de la première réunion de coordination marqua le début du *shadowing*. La dernière réunion d'évaluation correspond à la fin du suivi du projet. Ma connaissance du contexte organisationnel et les rapports personnels et professionnels que j'avais déjà avec certains des membres du personnel de la coordination régionale *Explora*

Sur, ont sans doute aussi déterminé la durée du *shadowing*. Cela dit, plus que la durée, je crois que ce qui caractérise particulièrement cette technique, c'est l'intensité associée au suivi d'un acteur. Que la durée soit d'un jour, d'un mois ou d'une année, le *shadowing* correspond, en premier lieu, à un intense suivi des (inter-)actions. Il est donc aussi question de continuité et de séquentialité, du fil conducteur que le chercheur prend pour se laisser guider dans les cours d'action. Et c'est ici où la métaphore de la filature est particulièrement intéressante, l'idée étant de prendre un ou des fils de l'action (d'où l'idée de filature) et de le ou les suivre tout au long de son parcours (que cette action soit le fait d'un individu, d'un objet, d'une idée, etc.).

L'intensité du suivi a aussi des retombées dans le rapport entre le chercheur et le ou les *shadowee(s)*. La relation étroite qui se développe au cours du *shadowing* — la constitution d'un duo entre le *shadower* et le *shadowee* (Czarniawska, 2007) — est très particulière et nécessite une renégociation constante. Dans mon cas, cette négociation avait, en plus, une autre composante : l'utilisation de l'enregistrement vidéo (je reviendrai là-dessus par la suite). Il y a certainement une dimension fortement intrusive associée à cette démarche. Toutefois, loin d'être vue comme un désavantage, les études commentées dans la section précédente considèrent l'intrusion comme un élément nécessaire à la compréhension profonde du contexte. C'est aussi le caractère empathique du *shadowing*, associé à l'idée de vouloir prendre le point de vue du *shadowee*, qui définit le rapport entre *shadower* et *shadowee*. Czarniawska (2007) décrit cette relation comme une observation mutuelle des actions du *shadowee*, mais aussi de celles du chercheur : « a camera with mirror lens, if I may use a technical analogy. » (p.56).

L'image d'une caméra avec un miroir m'amène à traiter du dernier thème de cette section, soit la réflexivité de cette démarche. La réflexivité associée généralement aux démarches ethnographiques se manifeste aussi dans le *shadowing* dans cette relation symétrique du chercheur avec le terrain (Czarniawska, 2007), une symétrie qui surgit de l'implication directe du chercheur dans le phénomène qu'il ou

elle étudie, participant ainsi de la construction de la réalité observée. La singularité du *shadowing* dans ce contexte se trouve dans l'observation mutuelle de la relation entre *shadower* et *shadowee*, une relation qui donne au chercheur l'occasion de s'auto-observer et de s'auto-connaître (Czarniawska, 2007). J'ai cherché à garder une trace de ce type de réflexions dans mon journal de bord, réflexions qui ont surtout porté sur mon statut en tant que « *sombra* »⁶¹ [ombre] du projet de la semaine de la science. J'ai aussi tenté d'ouvrir un espace de discussion avec les participants que j'ai suivis, que ce soit dans les entrevues ou lors du focus group, par rapport à leurs expériences en tant que *shadowee*.

6.3. Le *shadowing* pour suivre un projet

Suite aux réflexions précédentes, je présente dans cette section de manière plus systématique l'application (et l'appropriation) que j'ai faite du *shadowing* pour le suivi d'un projet. Bien que les études sur le *shadowing* commentées précédemment aient inspiré ma démarche et m'aient permis d'anticiper certains des aspects que je pouvais rencontrer sur le terrain, cette application s'est surtout développée *in-the-making* dans un travail d'accommodation et d'improvisation. Bruni et coll. (2005) le soulignent aussi en parlant de leur démarche : « in research as in life, plans and surprises are inextricably linked, and following causality can be a research rationale » (p.62). La présentation plus systématique que je réalise dans cette section est ainsi le fruit d'un travail rétrospectif de *sensemaking*. Sur le terrain, ce sont plutôt des contraintes, des obstacles, des conversations avec les participants, des sentiments et

⁶¹ Les membres de la coordination régionale *Explora Sur* m'ont rapidement surnommé « la *sombra* ». Ils aimaient bien me présenter ainsi à leurs collaborateurs. J'ai même eu droit à un insigne dans le cadre du Congrès et de la Foire pour jeunes dans lequel on lit : « Consuelo Vasquez, la *Sombra* ». En me surnommant ainsi, ils pouvaient expliquer (et justifier) ma présence — c'est notre ombre, elle nous suit partout! —, mais aussi définir notre relation — la plupart d'entre eux, en me présentant, parlaient de 'notre' ombre en faisant référence à la coordination.

des émotions qui ont marqué ma démarche. Je présente d'abord les grandes lignes de ma démarche pour ensuite m'attarder particulièrement à deux caractéristiques qui singularisent mon application du *shadowing* : le suivi d'un projet, comme foyer du *shadowing*, et le *vidéoshadowing* (ou vidéo filature) comme technique de collecte de données.

Le *shadowing* du projet de la Semaine de la science 2006 a impliqué le suivi des cours d'actions à travers lesquels ce projet s'est manifesté ou incarné. Ainsi, pendant les trois mois de durée du terrain — déterminée par les échéanciers propres au projet, tel qu'établis par les agents d'*Explora Sur* eux-mêmes —, du lundi au vendredi, j'ai suivi avec une caméra vidéo les différentes activités (plusieurs réunions, de nombreux appels téléphoniques, des conversations de couloir, du travail « silencieux » à l'ordinateur) et événements (le congrès scientifique, la foire, l'activité des « Mille scientifiques, mille salles de classe », etc.) reliés à l'organisation du projet en question. Au total, j'ai accumulé 172 heures d'enregistrements audiovisuels. Le *shadowing* a aussi intégré des entrevues de type contextuel et thématique, un focus-group, ainsi que la collecte de documents de travail, de courriers électroniques, de matériaux de diffusion et d'autres objets mobilisés dans l'organisation de ces activités.

J'ai ainsi réalisé douze entrevues semi-dirigées, d'une durée de 60 minutes à 90 minutes chacune, auprès des membres de la coordination *Explora Sur* impliqués directement dans l'organisation de la Semaine de la science 2006, ainsi qu'auprès de l'équipe de gestion du comité central, soit la directrice, la directrice adjointe, la coordonnatrice en communication et la secrétaire. Les thèmes couverts dans ces entrevues, un peu comme dans la recherche de Bruni et coll. (2005), cherchaient à comprendre le parcours des individus dans *Explora*, comment ils définissaient leur travail, leur conception du programme *Explora* et le lien qu'ils percevaient avec la science et la technologie (voir thème d'entrevues annexe 1, p.xix). En plus des entrevues semi-dirigées, j'ai réalisé, tout au long de l'observation, des entrevues

informelles de type contextuel portant sur les actions en cours. Ces conversations se sont avérées très utiles, non seulement pour avoir accès à des pratiques « silencieuses », comme quand quelqu'un travaille sur son ordinateur, mais aussi pour établir une dynamique conversationnelle avec les participants. Par exemple, au début, je devais demander systématiquement aux acteurs de me raconter ce qu'ils faisaient, mais après quelques semaines, ils verbalisaient leurs actions chaque fois que j'étais présente. Les entrevues et conversations informelles ont aussi constitué une clé pour comprendre le contexte des actions et pour faire sens de certaines trajectoires du projet, ce que je développe par la suite dans la description de l'analyse.

Concernant la recherche documentaire, j'ai demandé aux acteurs de m'envoyer tout document de travail, ainsi que les correspondances via courrier électronique portant sur l'organisation de la Semaine de la science. De plus, j'ai intégré les informations postées sur les sites Web du programme *Explora* et de la coordination *Explora Sur*, spécifiquement par rapport à la Semaine de la science. D'autres documents ou objets ont aussi été recueillis, le critère de sélection étant la « mise en acte » de ces documents dans les cours d'action de la Semaine de la science et leur importance pour la suite des événements. Suivant les situations, ces documents étaient mobilisés comme déclencheur de certaines activités (c'est le cas du formulaire de demande de subvention du projet), ou comme porte-parole de la Semaine de la science (c'est le cas des affiches et d'autres productions visuelles). L'analyse du contenu de ces documents, comme nous le verrons par la suite, contribue ainsi à la compréhension du cours des actions de la Semaine de la science et souligne la part d'action de ces objets dans l'organisation du projet.

Au terme de la Semaine de la science, lors du dernier jour de *shadowing*, j'ai réalisé un *focus group* avec les membres de la coordination *Explora Sur* impliqués dans l'organisation de ce projet. La discussion d'environ deux heures porta sur deux thèmes : l'évaluation de la Semaine de la science et leur expérience de participation à cette recherche. Ce dernier thème visait à impliquer les participants dans le processus

de réflexivité, ce qui m'a permis de confronter leurs expériences avec les miennes, expériences qui, dès les premiers moments de négociation d'accès au terrain, ont été inscrites dans un journal de bord.

Une des particularités de cette démarche, par rapport à d'autres formes de filature, consiste en le choix de suivre un projet. L'intérêt de suivre un projet (et non pas un directeur de projet, par exemple) découle certainement d'un positionnement spécifique concernant le phénomène à l'étude et qui, dans mon cas, implique de reconnaître la nature hybride de l'organisation (telle que développée dans les Chapitres 1 et 3). Suivre un projet, dans ce sens, permet de saisir cette hybridité en intégrant la multiplicité d'actions et d'acteurs à travers lesquels le projet s'incarne, que ce soit des objets, des personnes, des textes, des idées, des éléments visuels, etc. Ceci apparaît alors comme une alternative intéressante pour répondre à la question de la complexité des phénomènes à l'étude propre à notre société moderne (Czarniawska, 2007). Mais c'est aussi ce qui en fait sa difficulté, dans la mesure où ces actions peuvent elles-mêmes se déployer sous différentes formes et se disperser en différents lieux, différents moments, simultanément ou non. Cette multiplicité d'actions renvoie à une des difficultés du *shadowing* qui est la gestion d'une grande quantité de données disparates (McDonald, 2005), données qui, par ailleurs, sont très détaillées (j'avoue que la gestion de 172 heures d'enregistrement est tout un défi !). Il est alors important que le chercheur se dote de certains critères de sélection qui puissent maintenir le fil conducteur dans les séquences observées.

Dans mon cas, les réunions ont servi de point de repère puisqu'elles m'ont permis — de par leur caractère plus ou moins planifié et parce qu'elles impliquent généralement une mise au point et une projection des tâches à réaliser — de ponctuer les cours d'actions. Ainsi, par exemple, après une réunion dans laquelle certains participants avaient mis l'accent sur l'élaboration du plan de communication pour la diffusion de la Semaine de la science, j'ai suivi ce cours d'actions et je me suis attardée aux activités entreprises par l'équipe de relations publiques à ce sujet. Ces

« fils » émergeaient généralement de manière assez intuitive, mais, dans certains cas, j'ai délibérément décidé de suivre un cours d'action plutôt qu'un autre. Par exemple, une journée, j'ai décidé de m'attarder sur les télécopieurs (2 machines) placés dans le bureau de la secrétaire de la coordination régionale *Explora Sur*. Cette journée était particulièrement occupée et les télécopieurs n'ont pas cessé de fonctionner. J'ai pu ainsi saisir les conversations autour des télécopieurs, ainsi que les documents envoyés et reçus. Cette décision a été prise pour tenter de saisir le caractère hybride du projet et aussi dans le respect du principe méthodologique de symétrie généralisée (Callon, 1986). Dans un autre cas, après plusieurs semaines de *shadowing* à l'intérieur des bureaux de la coordination, j'ai décidé de suivre le premier membre du personnel qui, dans le cadre de l'organisation du projet, sortirait des bureaux. Ce choix a été guidé par l'appareillage conceptuel qui sous-tend ma démarche, le but étant ici de pouvoir observer les espacements et les déplacements du projet (à travers ces représentants).

Une deuxième caractéristique spécifique de la démarche adoptée pour cette recherche est l'utilisation de l'enregistrement vidéo comme technique de collecte de données. Cette technique est rarement utilisée pour le *shadowing* et même méconnue dans la littérature, la prise de notes étant la technique la plus utilisée dans ce contexte. Dans un article coécrit avec François Cooren, James Taylor et Frédéric Matte (Cooren, Taylor, Matte, & Vasquez, 2007) nous présentons les avantages de cette technique de collecte de données pour le *shadowing*. Tout d'abord, elle permet d'avoir accès le plus fidèlement possible aux dimensions visuelles et matérielles des interactions, ce qui est difficile avec l'enregistrement audio et assez limité par la prise de notes. Il est pourtant vrai que le cadrage qu'implique un enregistrement vidéo est biaisé par le point de vue et l'intérêt du chercheur. Il est donc important d'être toujours à la recherche de traces nous indiquant ce qui pourrait être resté hors cadre. Dans mon cas, ces éléments ont été transcrits à la fin de la journée dans un journal de bord⁶² (parfois, je prenais des notes pour ne pas oublier certains détails ou

⁶² À ce sujet, Czarniawska (2008) soulève qu'une des difficultés associées au *shadowing* est la prise de note « on the move », difficulté qui devient plus accrue lorsqu'on utilise la camera vidéo et où la seule

volontairement je bougeais la caméra afin d'enregistrer un signe me permettant, pendant la visualisation, de me souvenir de cet élément).

Ceci étant dit, l'enregistrement vidéo reste une technique riche de collecte de données. Il permet de visionner plusieurs fois le matériel audiovisuel pour y identifier les détails des interactions. De plus, il offre au chercheur une certaine forme de transparence dans la mesure où les enregistrements sont disponibles et ouverts aux questionnements des lecteurs ou autres chercheurs qui pourraient vouloir accéder aux données. Cette ouverture des enregistrements et leur visionnement répété sont aussi intéressants pour confronter les interprétations du chercheur à d'autres. Dans mon cas, la tenue de séances d'analyse de données avec mon directeur de thèse et avec les membres du groupe de recherche auquel j'appartiens, a été des plus bénéfiques. Plusieurs des pistes d'analyse ont émergé lors de ces séances. Il est à noter, cependant, que l'utilisation d'une caméra vidéo ne va pas sans difficulté, surtout en ce qui concerne l'accès au terrain et la relation avec la ou les personnes suivies.

D'emblée, le *shadowing* dans son application traditionnelle soulève certains aspects éthiques découlant essentiellement de son caractère intrusif. C'est pourquoi le processus de négociation d'accès au terrain peut être assez problématique. Le chercheur doit obtenir non seulement l'autorisation de l'organisation, mais aussi le consentement des participants à la recherche, d'autant plus qu'ils seront les cibles du *shadowing*. Dans mon cas, l'accès à l'organisation a été négocié d'abord auprès de la direction du programme *Explora* (et à deux reprises : pendant ce processus, il y a eu changement de directrice !) et plus spécifiquement avec la directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, coordination sur laquelle s'est centrée mon étude. Ensuite, chaque participant à la recherche a donné son consentement écrit pour participer et permettre l'enregistrement audio et vidéo dans le contexte de son travail. Lors de réunions ou de rencontres fortuites des membres de la coordination avec des

solution semble être d'écrire le plus possible à la fin de la journée — « the most difficult of all, as shadowing is extremely tiring » (p. 11).

collaborateurs, je demandais un consentement oral pour pouvoir enregistrer. Il est à noter que le fait d'avoir travaillé dans cette organisation auparavant, de connaître personnellement la plupart de ses membres et d'avoir exprimé ma volonté de réciprocité⁶³, a beaucoup facilité la négociation.

La gestion de la relation entre le *shadowee* et le *shadower* est une autre difficulté liée au *shadowing*, difficulté qui se voit renforcée par l'enregistrement vidéo. En effet, bien que prévenu, le participant se retrouve soudain à partager ses gestes, déplacements et propos les plus anodins avec une personne totalement (ou plus ou moins) étrangère qui va passer plusieurs jours, voire plusieurs semaines, à enregistrer tout ce qu'il fait et dit. Il s'agit donc pour le chercheur « d'appriivoiser »⁶⁴ les participants (et de se laisser « appriivoiser » aussi par eux) le plus rapidement possible et d'établir une relation de confiance. Heureusement, j'ai remarqué qu'après quelques semaines, le caractère intrusif qui caractérise de prime abord l'enregistrement vidéo s'efface rapidement devant les tâches que le participant se doit d'accomplir et qui requièrent toute son attention. Ainsi, il « oublie » la présence du chercheur et de sa caméra. Cette impression m'a été confirmée pendant les observations lorsque certains des participants remarquant soudain ma présence (toujours avec la caméra) sursautaient en me disant « tu étais là ! ». Il en a été de même dans les entretiens et lors du focus group où j'ai explicitement posé cette

⁶³ Concernant la réciprocité, dès le début des négociations, particulièrement avec la directrice de la coordination régionale d'*Explora Sur*, ainsi qu'avec la direction du programme, j'ai exprimé ma volonté de vouloir apporter quelque chose en retour à *Explora* en partageant avec eux mes réflexions. J'ai d'ailleurs réalisé un premier rapport quelques mois après la collecte de données, rapport que j'ai présenté dans une réunion du personnel de la coordination régionale et aussi à la directrice du programme. Le rapport final sera remis après la soutenance de la thèse. La réciprocité s'est aussi incarnée à un niveau plus interindividuel. Par exemple, pendant l'heure du dîner, je parlais systématiquement en anglais avec Carla, chargée des communications de la coordination régionale d'*Explora Sur*. Elle voulait pratiquer cette langue car elle devait passer des examens à l'époque. Pour la plupart des membres d'*Explora Sur*, ma seule présence était déjà une sorte de rétribution. Le fait de se sentir observé les amenait à réfléchir sur leurs pratiques, une réflexion qu'ils prenaient rarement le temps de développer. Dans ce contexte, l'espace de réflexion amené par les entretiens et le focus group a été très apprécié.

⁶⁴ La notion d'appriivoisement qui me semble convenir le plus pour la relation entre le *shadowee* et le *shadower* est celle que donne le Renard au Petit Prince : « C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie 'créer des liens...' » (de Saint-Exupéry, 1943/1997, p. 67).

question. Tous les participants reconnurent avoir été un peu gênés au départ, mais avoir rapidement oublié ma présence et celle de la caméra, par la suite. Il est intéressant de noter ici que pour ceux et celles qui me connaissaient auparavant, l'effacement de la cheurcheure-avec-sa-caméra (ou de la caméra-avec-sa-chercheure?) s'est produit plus rapidement. Pour ceux qui ne me connaissaient pas avant la recherche, la création d'un lien de confiance fut cruciale (ce qui s'est généralement produit après l'entrevue).

Par ailleurs, il est important de souligner que la relation entre le *shadower* et le *shadowee* évolue constamment durant la période d'observation et doit être constamment réajustée. Comme dans la plupart des méthodes qualitatives, le *shadowing* n'est pas exempt de difficultés associées à cette relation intime avec un participant pendant une période de temps déterminée. Par exemple, la littérature sur l'observation participante reconnaît deux problèmes dans ce sens : l'un relié à l'influence du chercheur sur la situation observée et l'autre concernant le danger de « devenir autochtone (native) » (McDonald, 2005). C'est pourquoi la dimension réflexive du chercheur, ainsi que son statut, sont mis de l'avant dans certaines approches du *shadowing*, par exemple dans la recherche de Bruni et coll. (2005).

Pour reprendre la métaphore employée par ces auteurs, le statut du *shadower* peut mieux se comprendre en termes processuel. En tant que corps opaque, interposé entre la lumière et l'objet illuminé, le chercheur-ombre n'est surtout pas un corps invisible. Il provoque ainsi de l'incompréhension, de la curiosité ou de la suspicion, qu'il utilise en sa faveur dans sa relation avec l'observé. J'ajoute à cette idée du chercheur comme ombre opaque celle d'une ombre active qui a aussi sa propre vie et qui n'est pas seulement le reflet d'un autre corps vivant. Un peu comme l'ombre de Peter Pan⁶⁵ qui s'échappe et qui prend diverses formes, le chercheur doit ainsi

⁶⁵ L'image de l'ombre de Peter Pan est venue d'une conversation avec Alejandra, la directrice de la coordination régionale *Explora Sur*. Je suis arrivée dans son bureau un après-midi après avoir décidé le matin de travailler sur quelque chose d'autre (la vie d'étudiante est pleine de ces choix déchirants). En me voyant, elle m'a dit que je lui avais beaucoup manqué ce matin-là et qu'elle s'était sentie comme

reconnaître son action et y réfléchir. On s'éloigne ici d'une approche plus traditionnelle, dans laquelle le *shadower* s'efforce de maintenir un rôle d'étranger. Je crois au contraire, de par mon expérience, que le rôle du chercheur est plus proche de celui de l'« apprenti secret » [*secrete apprentice*] de Garfinkel (1967), apprenti qui note les situations, apprend sans s'en rendre compte, prend part à des situations dont il n'interrompt pas les cours d'actions, tout en ayant une réflexion sur son intrusion et son influence sur ces cours d'actions.

En ce qui concerne le « devenir autochtone », dans mon cas, cette question s'est posée autrement. Comme chilienne, ex-membre de la coordination régionale *Explora Sur* ayant participé à l'organisation de versions précédentes de la Semaine de la science, amie de la directrice et de la secrétaire, etc., j'étais bien plus « native » que certains des collaborateurs impliqués dans l'organisation des activités reliées au projet. Cette question s'est alors posé pour moi en termes du caractère participatif ou non participatif associé au *shadowing*. À ce sujet, Czarniawska (2007) affirme que le *shadowing*, en tant que technique d'observation directe non participative, permet de préserver une certaine distance, sans pour autant se comporter « like a fly on a wall (what a peculiar metaphor, considering what happens to the flies on the wall, once noticed) » (p. 56). Je crois ne pas avoir cherché à me comporter comme une mouche, mais dans certains cas j'ai consciemment réfréné (et cela a été très difficile) ma participation potentielle. À certains moments, j'avais envie de répondre au téléphone, d'ouvrir la porte, de donner mon opinion, de souligner une erreur, de répondre à une question. J'oubliais par moment que j'étais l'ombre de la Semaine de la science et j'étais tentée de reprendre le statut de membre de la coordination que j'avais eu il y a quelques années. De plus, pour ceux et celles avec qui j'avais

Peter Pan sans son ombre. Nous avons alors joué à associer les personnages de cette œuvre aux membres du personnel de la coordination. Alejandra a voulu être Wendy, car c'est elle qui coud l'ombre de Peter Pan (afin de s'assurer qu'il ne la perdra plus). Sa secrétaire est devenue Clochette, les collaborateurs, « les enfants perdus », son mari, le capitaine Crochet, et moi évidemment, l'ombre. Dans ce jeu personne ne s'est attribué le rôle de Peter Pan, ce qui m'a paru très intéressant. Comme ombre du projet, personne ne pouvait ou voulait s'approprier complètement ma personne. Ils pouvaient essayer de m'attraper (en me cousant), mais je continuerais à prendre plusieurs formes et à me déplacer partout, suivant les personnes et les objets que je serais amenée à suivre.

auparavant travaillé, il était naturel de me demander mon opinion, de me poser des questions. En entrevue, ils m'ont confié qu'au début, cela a été difficile de se contrôler ; comme quoi « going native when you're native » a des implications tant pour le chercheur que pour les participants à la recherche.

En résumé, le *shadowing* tel que je l'ai développé s'est avéré être une technique de collecte de données des plus pertinentes et cohérentes pour suivre un projet. Dans les prochaines sections, j'élargis cette discussion à l'analyse et à l'écriture, en les intégrant aussi au travail de filature. C'est dans ce sens que je propose de parler d'une perspective de *shadowing* pour suivre un projet du début jusqu'à la fin (et ici il ne s'agit pas des échéanciers propre au projet, mais de ceux associés à la recherche).

6.4. L'analyse comme filature des actions

Je reprends ici la discussion entamée en introduction concernant l'avantage de poursuivre la métaphore sous-jacente au *shadowing*, cette idée de filature, dans l'analyse. Cela signifie que le chercheur doit maintenir ce travail de filature, tout comme le ferait un détective, dans le retracement des actions des différents acteurs qu'il a suivis pour « monter son cas ». Pour Hartley (1992), auteur qui, comme nous l'avons vu, propose une analyse médico-légale des images, la filature dans l'analyse n'implique pas seulement le suivi des actions. Pour lui, le chercheur retrace aussi la circulation de sens qui passe d'un objet à un autre, d'un acteur vers un autre, ce que l'on pourrait nommer une filature des traductions. Il s'agit donc de chercher des connexions et des comparaisons entre ces traductions successives afin de comprendre les différents statuts que ces objets et acteurs prennent au cours des séquences d'action. Dans ce contexte, Hartley définit les images (et par extension les objets, les

textes, les artefacts, etc.) comme des « talking witnesses », que le chercheur doit « interroger » à travers les données.

S'intéressant aussi aux objets, quoique d'un point de vue très différent de celui de Hartley, Bruni (2005) souligne aussi l'importance pour le chercheur de s'orienter dans l'analyse vers les pratiques matérielles. Il affirme, dans ce sens, que le *shadowing* de non humains « requires one to plot the connections among different courses of action and to determine how actions and subjects define each other in relations. » (p.374). Cet extrait apporte deux idées intéressantes pour envisager le *shadowing* dans l'analyse. Premièrement, on y accorde, comme dans les propos de Hartley, une place primordiale au retracement des connexions, comme étant au cœur du travail de filature. En effet, une manière de suivre les actions et les diverses traductions « sans perdre le fil » est rendue possible en retraçant les connexions. Or, pour Meunier (2007), le travail de filature implique aussi (ce qui peut paraître) des digressions. En se référant à l'entrevue, elle affirme qu'il faut suivre l'interviewée, « prendre ses idées en filature, que ce soit dans les digressions ou les associations qu'elle puisse faire, dans le présent ou le passé, le général ou le particulier, etc. » (p.330). Ce que Meunier soulève ici, c'est l'importance de se laisser guider par le *shadowee*, même si l'on croit qu'il s'agit d'une digression. Pour respecter le point de vue de l'acteur — une caractéristique d'ailleurs centrale au *shadowing* —, il faut au moins lui accorder le « bénéfice du doute »⁶⁶.

La deuxième idée exprimée dans l'extrait de Bruni (2005) renvoie à la définition des actions et des acteurs par l'entremise des relations. Dans ce sens, le travail de filature que le chercheur réalise dans l'analyse s'oriente vers le retracement des relations comme des accomplissements. Le chercheur doit donc d'abord déconstruire les données recueillies dans leur logique de textes (la « textualisation »

⁶⁶ Cette attitude de profond respect pour les participants renvoie clairement à une des prémisses de l'ethnométhodologie concernant la capacité des acteurs à comprendre et faire du sens de leurs pratiques. L'expression célèbre de Garfinkel (1967) de ne pas considérer ces acteurs comme des *judgmental dopes* s'applique parfaitement dans ce cas.

des données étant presque inévitable dans bien des cas), pour ensuite les reconstruire dans une logique relationnelle, ce que Meunier (2007) nomme la logique de « ce qui fait être ». En poursuivant la métaphore de la filature dans l'analyse par une logique relationnelle, on maintient le statut des données en tant que trace des actions. On évite l'objectivation et l'impersonnalité de ces données, effet courant de leur textualisation⁶⁷. Pour paraphraser Hennion (1988, 1993) : c'est ce moment dynamique de la relation qui doit faire l'objet de l'analyse.

En tenant compte des idées apportées par ces auteurs concernant une analyse en termes de filature, idées qui renvoient au retracement des actions, au suivi des traductions (déplacement des significations), au repérage de connexions (et des digressions) et à une logique relationnelle, j'ai poursuivi le *shadowing* du projet dans l'analyse. Premièrement, la filature du projet dans l'analyse s'est avérée essentielle pour la sélection des données à analyser. Tel que soulevé précédemment, faire sens d'une quantité considérable de données détaillées et disparates recueillies par le *shadowing* est un défi de taille pour le chercheur. Dans mon cas, il fallait être en mesure de trier dans les données recueillies par les 172 heures d'enregistrement vidéo, les 12 entrevues d'environ 90 minutes chaque, les deux heures de focus group, la centaine de documents, courriels et matériaux visuels. Après la visualisation et le décryptage des 172 heures d'enregistrement vidéo, sous la lecture de mon journal de bord, j'ai décidé de suivre les cours d'action d'une des activités développées par la coordination régionale *Explora Sur* pour la Semaine de la science 2006, notamment l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe ». En plus d'être considérée par la plupart des membres d'*Explora* comme étant une des activités vedettes de la Semaine de la science, suivre ce fil (ou ce filon, en l'occurrence) me permettait de rendre compte longitudinalement des diverses incarnations et traductions du projet (ce qui n'était pas nécessairement le cas d'autres activités). Dans cette activité sont

⁶⁷ Concernant la textualisation des données, j'ai tenté de préserver la variété du langage et le dynamisme des données rendus possibles par l'enregistrement vidéo en intégrant aussi des images à une description ethnographique séquentielle et axée sur les interactions. La gestualité ou les objets mobilisés lors de ces interactions sont aussi rendus explicites dans les descriptions.

impliqués plusieurs acteurs — la chargée de projet, la responsable de l'activité, l'équipe de relations publique, les enseignants, les professeurs, les institutions éducatives et gouvernementales, les médias, le comité central, les formulaires, le rapport, etc. — qui, en relation, produisent diverses interprétations de cette activité et, conséquemment du projet de la Semaine de la science. Par ailleurs, l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » semblait assez représentative de cette volonté d'*Explora* d'être présente partout au pays, présence qui s'accomplit lors de cette activité en une même journée. Être « ici et là en même temps » est particulièrement intéressant dans ce cas, d'autant plus que l'activité et le jour où elle se réalise, rappelons-nous, sont « imposés » par le comité central du programme *Explora*.

Une fois le fil choisi, j'ai retracé, dans les données issues du décryptage, les cours d'action constitutifs de cette activité (ceux que j'avais pu enregistrer, évidemment). En m'attardant particulièrement sur ces moments de traduction du projet, j'ai repéré 15 moments/lieux⁶⁸ à partir desquels s'articule l'analyse (voir liste des moments/lieux, annexe 2, p. xxii). Pour déterminer les extraits d'entrevues ainsi que les documents, courriels ou autres objets, le critère retenu et suivi fut celui d'une logique relationnelle. Suivant le principe méthodologique de symétrie généralisée (Callon, 1986), j'ai cherché dans les relations entre les actants ceux qui « faisaient une différence » pour les incorporer à l'analyse. Ainsi, par exemple, j'ai inclus le formulaire de présentation du projet, la lettre d'invitation à participer à l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe », la fiche d'inscription, etc. Les entrevues de la responsable de cette activité et de la directrice de la coordination *Explora Su*, ont aussi été choisies selon ce critère. L'articulation de ces multiples données a résulté en une description/analyse ethnographique (présentée dans le Chapitre 7) séquentielle qui suit le cours des actions de l'activité « Mille scientifiques, milles salles de classe ».

⁶⁸ Il s'agit principalement de réunions planifiées ou spontanées, mais il y a aussi des conversations au téléphone, et des commentaires extraits des entrevues informelles et spontanées avec la responsable de l'activité Mille scientifiques.

La filature du projet se manifeste aussi par le point de vue pris dans l'analyse. Rappelons-nous que le *shadowing* implique un suivi empathique du *shadowee*. C'est donc le point de vue du projet qui a guidé la description/analyse, cette dernière étant marquée par des moments clés me permettant de rendre compte des diverses traductions du projet qui s'incarne dans des textes, des conversations, des récits, des discours, des images, etc. D'ailleurs, la préface de cette thèse se veut aussi une manière de prendre le point de vue du projet, un projet que je personnifie et auquel je donne une voix.

Finalement, la filature se manifeste aussi dans le choix d'une approche analytique me permettant de faire sens des cours d'actions du projet. Je m'inspire principalement des études ethnométhodologiques (Garfinkel, 1967, 1988, 2002), lesquelles cherchent à comprendre les méthodes d'agir que les acteurs prennent généralement pour acquises, mais qui sont centrales à l'accomplissement des actions. Il s'agit donc de se questionner à tout moment sur ce que les acteurs (humains et non humains) font et comment ils le font, en relation. Je reprends ici la discussion amenée dans le Chapitre 5 concernant une des prémisses méthodologiques sur lesquelles se base ma proposition d'« espacer l'organisation », soit celle de la réflexivité des actions.

L'idée de réflexivité des actions est, comme je l'ai déjà souligné, à l'origine des travaux de Garfinkel (1967) et renvoie au fait que les images, le langage et les actions sont mutuellement reliés et que les actions des acteurs affectent et participent du monde qu'ils créent. La réflexivité est donc une propriété intrinsèque à la manière dont les actions sont performées et incorporées au monde (Bruni, 2001). La notion de réflexivité est aussi intégrée à la démarche analytique de la théorie de l'acteur-réseau, une démarche qui, selon Latour (1999), est « a crude method to learn from the actors without imposing on them an a priori definition of their world-building capacities » (p. 20). La réflexivité prend ici son sens dans la prise en compte des associations entre acteurs humains et non humains en tant qu'elles accomplissent quelque chose,

qu'elles font une différence. Il s'agit plutôt d'un « faire-faire » que d'un « faire être » (Latour, 1994b) dans lequel les actions et les événements sont compris comme des accomplissements. Pour revenir à Garfinkel (1967), ces accomplissements peuvent être saisis dans les pratiques que les acteurs réalisent quotidiennement, en appliquant (généralement, sans s'en rendre compte) diverses méthodes. C'est justement ces méthodes, prises pour acquises par les acteurs, ces façons de faire et de « faire-faire », sur lesquelles je m'attarderai et que je propose d'interpréter en termes de « pratiques d'espace ».

Je dois toutefois noter que mon analyse est loin d'être une application *stricto sensu* de l'ethnométhodologie (comme le serait, par exemple, une analyse de conversation classique)⁶⁹. Je développe plutôt ce que j'appelle (faute d'une meilleure expression) une analyse organisationnelle d'inspiration ethnométhodologique axée sur les interactions. Dans ce type d'analyse, le point de départ est bien interactionnel (suivant une logique relationnelle) en ce qu'il implique de chercher les faits (ou l'évidence pour reprendre l'image du détective) dans les (inter)actions, c'est-à-dire dans le « dire » et le « faire » des acteurs (Bruni, Gherardi, & Poggio, 2005). Jusqu'à là cette démarche partage donc bien des postulats de l'analyse de conversation classique. Là où, par contre, je m'éloigne de cette approche, c'est dans ce qui constitue le foyer de l'analyse dans la mesure où celle-ci ne s'en tient pas à la seule compréhension de la dynamique d'une interaction (ou en l'occurrence d'un extrait), mais qu'elle intègre plutôt des interactions futures et passées (et coexistantes), ainsi que des éléments contextuels qui participent aussi de la compréhension de ces interactions. C'est en cela qu'il s'agit d'une analyse organisationnelle : l'attention du

⁶⁹ J'aimerais ici remercier James Taylor, Robert Sanders, Anita Pomerantz, François Cooren et tous ceux qui ont participé aux débats entourant les séances d'analyse de données organisées par le groupe de recherche Langage, Organisation et Gouvernance du Département de Communication de l'Université de Montréal. Les réflexions développées dans cette partie s'inspirent particulièrement d'une discussion en ligne qui a suivi une de ces séances, tenue au début du mois d'octobre 2008. La question des différents choix analytiques entre une approche relevant de l'analyse de conversation et une approche organisationnelle des interactions y a été longuement débattue.

chercheur passe de l'interaction comme évènement isolé à l'interaction imbriquée dans des processus organisants situés.

Une deuxième différence par rapport à l'analyse de conversation plus traditionnelle concerne le raisonnement ou la logique qui sous-tend l'analyse. En m'inspirant librement de la typologie de Peirce sur les différentes formes de raisonnement et de processus épistémiques (Burks, 1958; Hartshorne & Weiss, 1931-1935; Houser & Kloesel, 1992; Peirce-Edition-Project, 1998) je dirais que la logique qui sous-tend l'approche analytique que j'adopte est bien *abductive*, les deux autres logiques étant les approches déductive et inductive (la dernière décrivant bien, en principe du moins, l'analyse de conversation). Le raisonnement *abductif* s'applique bien à la démarche de cette thèse, de par l'emprise à la fois conceptuelle et empirique du phénomène à l'étude. Pour reprendre la définition de Peirce

The first, which I call abduction (...) consists in examining a mass of facts and in allowing these facts to suggest a theory. In this way we gain new ideas; but there is no force in the reasoning. (Burks, 1958, pp. 'A Letter to Calderoni', CP8.209, c. 1905)

L'abduction implique alors l'émergence d'une théorie à partir des faits, émergence qui se traduit dans l'inférence d'une explication (plausible) pour rendre compte d'un phénomène surprenant. Cette logique s'articule ainsi dans un va-et-vient entre, ce que Peirce nomme, des règles connues et le phénomène observé, l'occasion qui déclenche le raisonnement étant la surprise : « [t]hat is, some belief, active or passive, formulated or unformulated, has just been broken up. (Peirce-Edition-Project, 1998, pp. 'A syllabus of certain topics of logic', EP2: 287, 1903).

Je disais plus haut qu'une analyse organisationnelle ancrée sur les interactions s'attarde sur les faits, sur les évidences. Mais pour chercher et comprendre ces faits on peut s'y prendre de plusieurs manières. On peut commencer par des concepts, des construits, des théories, des modèles et utiliser les faits pour les illustrer. Une autre alternative est de commencer par les faits, sans aucune préconception analytique pour

y chercher les détails qui construisent ces actions, l'analyse étant ici contingente et située. La plupart du temps — et c'est ainsi que je comprends l'abduction —, on se positionne, en fait, entre les deux. On se place ainsi dans une situation où l'on peut se laisser surprendre tout en ayant à notre disposition un certain bagage de concepts (de règles connues), le résultat étant l'émergence d'une nouvelle théorie, une nouvelle explication plausible du phénomène à l'étude.

Une dernière particularité de l'approche analytique qui sous-tend cette thèse (et qui s'ajoute aux "déviations" par rapport à l'ethnométhodologie *stricto sensu*) découle de mon intérêt pour les trajectoires comme *stories-so-far*, au cœur de la définition d'espace-temps telle que présentée dans le Chapitre 5. En effet, même si le centre de l'analyse (et le point de départ) sont les interactions, qui sont généralement accomplies dans un ici et maintenant, je cherche à rendre compte aussi d'une coexistence de trajectoires, d'une rencontre d'histoires en devenir. Je reconnais le défi (et le risque) qui découle de la mise en relation entre une approche d'inspiration ethnométhodologique et une deuxième, que l'on pourrait taxer de postmoderne ou postcoloniale.

S'il y a bien une tension entre ces deux approches, elle se traduit, méthodologiquement parlant, dans le statut accordé aux interactions vis-à-vis d'autres manifestations (peut-être moins tangibles, mais toutefois présentes ou coprésentes) du phénomène étudié. Si pour une approche inspirée de l'ethnométhodologie, le chercheur doit « mettre le monde à plat » en s'attardant aux interactions (et à la manière dont à travers ces interactions les acteurs échelonnent et dimensionnent leurs mondes), dans une approche postcoloniale, si l'on peut nommer ainsi les travaux de Massey, il s'agit plutôt de comprendre le dimensionnement, les différents plans, à partir des rapports de différences. Pour la première, les interactions sont le point de départ (et j'oserais dire, le point d'arrivée aussi), pour la deuxième, les interactions, parmi d'autres manifestations, deviennent objet d'analyse en tant qu'elles constituent des rapports de différences. J'essaie de résoudre cette tension épistémologique en

m'attardant, certes, sur l'étude des interactions, mais en y cherchant des traces d'autres *stories-so-far* coexistantes, qui restent parfois sous silence. Ceci me permet, par exemple, de mobiliser, dans l'analyse, des documents, des extraits d'entrevues, des images (et même mon expérience en tant que Chilienne et ex-membre du personnel d'*Explora Sur*) qui permettent de saisir certaines rencontres de trajectoires, et ce faisant, de rendre compte de la simultanéité du Projet de la Semaine de la science. L'idée associée à une rencontre de trajectoires comme *stories-so-far* se retrouve aussi dans l'écriture de cette thèse, ce que je développe dans la section suivante.

6.5. Le tissage des actions : un récit en termes de trajectoires

Je poursuis finalement cette réflexion du *shadowing* pour suivre un projet dans l'écriture. Tel qu'avancé en introduction, préserver dans l'écriture le travail de filature s'avère être une dimension clé pour la présentation des résultats de la recherche et son argumentation (Hartley, 1992). Les questions liées aux stratégies d'écriture deviennent alors cruciales, surtout dans le cas de la recherche ethnographique, dans laquelle l'écriture est partie prenante. Comme le soulignent Clifford et Marcus (1986) « The making of ethnography is artisanal, tied to the work of writing » (p. 6). Ainsi, l'écriture n'est ni une description formelle, ni le résultat d'un caprice littéraire. Elle est plutôt une activité analytique et créative au cœur du processus même de la recherche (et non pas la fin de ce même processus). En effet, pour reprendre les paroles de Bruni et coll (2005),

When recounting a study, a researcher employs a style, a vocabulary and a set of metaphors which further modify the data and theory, so that the very act of writing becomes a form of inquiry (Richardson, 1994) (p.78)

Le style, la métaphore et le vocabulaire que j'utilise sont donc partis prenants de cette recherche. Ils s'articulent autour de deux idées clés : le tissage des actions et le récit en termes de trajectoires.

Tel que souligné en introduction, prendre une perspective de filature dans l'écriture implique de maintenir le suivi et retracement des pas des acteurs que l'on file. Je parle ici d'un tissage des actions afin de souligner l'action du chercheur qui tisse les fils pour en faire sens. Je ne veux pas arguer ici que le récit que je présente est unique et représentatif du projet. Il s'agit plutôt d'un récit parmi plusieurs, un récit qui, certes, prend le point de vue du projet (et de ses représentants), mais qui ne nie pas mon positionnement comme chercheuse, comme chilienne, comme ex-membre d'*Explora*, comme diplômée de l'université d'attache d'*Explora Sur*, comme amie de la directrice et de la secrétaire, comme doctorante, etc. La prise en compte de la voix du chercheur, comme une voix parmi d'autres, renvoie à la dimension réflexive associée à une démarche ethnographique. Il devient donc important de s'engager dans un exercice constant de réflexivité pour s'interroger par rapport à ses pratiques, à ses conceptions et à ses narrations.

A reflexive ethnography is therefore one of the possible stories that can be told, 'plausible' more than 'true', 'disturbed' by the constant action of the participants (be these the 'researcher' or the 'natives') and intended to emphasize inconsistencies and contradictions, rather than reality's compliance with a theoretical model. (Bruni et coll., 2005, p. 73)

En tenant compte de cette plausibilité, j'essaie de prendre en compte les différentes histoires qui font partie du projet de la Semaine de la science, de leur donner une voix. C'est d'ailleurs pourquoi j'explore dans cette thèse un récit mobilisant plusieurs trajectoires qui parfois s'entrecroisent et parfois ne s'entrecroisent pas, mais qui coexistent dans l'espace-temps de ce document. Quelques auteurs, surtout reliés au courant postmoderne, ont déjà expérimenté ce type de narration aux multiples voix. Par exemple, Boje (1995) utilise la métaphore de la pièce de théâtre Tamaraland — comédie basée sur une logique de multiples scénarios que les spectateurs peuvent construire — pour soulever le caractère

polyphonique d'une *storytelling organization*. Dans ce même esprit, Boje, Luhman, et Baack. (1999) explorent, quant à eux, une narration collective en identifiant expressément les multiples auteurs d'un texte académique : les chercheurs, les participants, les assistants de recherche.

D'autres exemples de stratégies d'écriture reliées aux pratiques ethnographiques s'engagent dans des histoires héroïques — c'est généralement le cas des biographies ou des autobiographies —, dans des *fictionalisations* — le cas célèbre d'Aramis (Latour, 1996), une *scientifiction* qui raconte l'échec d'une innovation technique, en est un excellent exemple (quoique difficile à suivre) —, ou dans des histoires intégrant des multimédias — quelques efforts de films ethnographiques ont eu lieu, mais c'est surtout la complémentarité du texte et des images qui ici est explorée (Czarniawska, 2008). L'usage de vignettes avec des extraits d'entrevues ou d'un journal de bord (Bruni, 2005) sont aussi d'autres alternatives qui s'intègrent au récit ethnographique, le rendant plus riche et diversifié. Ce que ces stratégies ont en commun, c'est une certaine déviance d'une pratique d'écriture plus conventionnelle associée aux études ethnographiques, qui prend généralement la forme d'une monographie. Plus d'expérimentation dans ce sens, affirme Czarniawska (2007, 2008), ne peut que nous faire du bien, « — with the provision that many experimental forms must, by definition, fail. » (p.14) (j'espère que ce ne sera pas mon cas).

De mon côté, j'ai cherché à produire une connaissance narrative (Tsoukas, 1998) qui opère par la logique de multiples histoires à partir d'un récit en termes de trajectoires comme *stories-so-far*, l'idée étant de maintenir une cohérence entre le contenu et la forme de cette thèse. Vous l'avez noté, des parcours, des poursuites, un carrefour s'articulent dans ce récit. Des histoires s'entrecroisent, d'autres restent en parallèle (ou entre parenthèses). Quelques-unes semblent ne pas avoir de conclusion, elles restent ouvertes à plusieurs interprétations. Vous l'avez compris : il s'agit bien d'un espace interactionnel ouvert et indéfini, pour reprendre Massey (2005)

« of loose ends and missing links ». Nous y trouvons aussi deux grands axes — l'un conceptuel et l'autre plus empirique — qui sont développés de manière parallèle, surtout dans les premiers chapitres, afin d'intégrer successivement les réflexions émergentes du va-et-vient entre la théorie et l'empirie. Ces axes se confondent dans le carrefour d'où émerge ma proposition d'« espacer l'organisation », réflexion qui se poursuit dans les derniers chapitres de la thèse (dont fait partie celui-ci). Cette structure illustre bien le mode de raisonnement de cette thèse, proche d'une logique *abductive* (Burks, 1958; Hartshorne & Weiss, 1931-1935; Houser & Kloesel, 1992; Peirce-Edition-Project, 1998), telle que décrite précédemment. J'explore aussi, particulièrement dans le Chapitre 7, la complémentarité du texte et des images, afin de rendre le récit plus hétérogène et de respecter, aussi dans l'écriture, le principe de symétrie généralisée (Callon, 1986). J'essaie ainsi de rendre présent (et de leur rendre justice) les divers acteurs impliqués dans l'organisation de la Semaine de la science 2006.

6.6. Pour conclure : Retour sur l'« humilité méthodologique »

Pour finir, j'aimerais reprendre la citation de Law et Singleton (2005), référée en introduction, concernant l'humilité méthodologique que nous devons avoir comme chercheur si nous adoptons un positionnement épistémologique comme celui que j'adopte dans cette recherche. Ces auteurs notent,

We cannot bring it all to presence in conventional texts. We cannot bring it all to any particular presence. We cannot expect to be able to tell a consistent tale. And the implications of this? Other possibilities – for instance the allegorical, the tolerance or art of ambiguity – might help. But in the first instance this suggests the need for methodological humility. If the world is messy we cannot know it by insisting that it is clear. (p.350).

Et j'ajoute, mieux vaud être humble — et pas seulement en termes méthodologiques — pour contribuer, à notre manière, aux multiples et diverses réflexions d'un monde complexe et fascinant.

CHAPITRE 7

TROISIÈME PARCOURS : LES HAUTS ET LES BAS DE LA SEMAINE DE LA
SCIENCE 2006 LORS DE L'ACTIVITÉ « MILLE SCIENTIFIQUES, MILLE
SALLES DE CLASSE »

Le mardi de la Semaine de la science, est le jour fixé par le programme *Explora* pour réaliser l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » (communément abrégée Mille scientifiques), activité qui, comme son nom l'indique, a pour but d'atteindre en une journée la tenue de mille conférences scientifiques⁷⁰ qui ont la particularité de se réaliser dans les écoles publiques du pays. Il s'agit sans aucun doute d'une des activités ayant le plus grand impact lors de la Semaine de la science, dans la mesure où elle permet de mobiliser plus de mille scientifiques dans diverses écoles « tout le long du Chili » en leur donnant l'occasion de partager les résultats de leurs recherches avec des jeunes et leurs enseignants. L'effet de présence d'*Explora* est très puissant dans cette activité qui par son taux élevé de participation, par le déplacement des conférenciers et par la simultanéité des actions, permet à ce programme d'être « ici et là en même temps » et, tout cela, dans la plus parfaite harmonie (du moins, c'est ce qu'espèrent les organisateurs). La forte synergie qui résulte de cette activité est clairement reconnue par les membres d'*Explora*. Les paroles d'Alejandra, directrice de la coordination régionale *Explora Sur* sont, dans ce sens, des plus révélatrices :

⁷⁰ Il est à noter que le nombre mille a été déterminé dès la première version de cette activité lors de la Semaine de la science en l'an 2000. Au grand étonnement des organisateurs, déjà lors de cette première version, *Explora* avait atteint le chiffre de 5000 conférences dans tout le pays. Le nom « Mille scientifiques, mille salles de classe » est toutefois resté symboliquement le même, comme une manière de maintenir l'activité sous cette même formule (simultanéité et massivité des conférences) dans les versions suivantes, même si le nombre de conférences continue à augmenter d'année en année.

Mille scientifiques : c'est générer ce réseau de conversations. Parce que moi quand je pense à ce que ça signifie, l'année dernière [2005] par exemple, 105 rencontres, je ne sais plus combien de milliers de jeunes, qui en une journée ont discuté avec des académiciens, des scientifiques et des professionnels sur des thèmes de science et de technologie . C'est un réseau de conversations énorme, énorme, et ça génère un imaginaire et ça génère une- une- une incorporation dans les réseaux de conversations. Parce que ces conversations, après, elles se transfèrent à la famille, n'est-ce pas ? Parce que le jeune qui l'a vécue, évidemment pas tous, mais plusieurs arrivent chez eux et racontent ce qu'ils ont vu et ils se questionnent, que sais-je, et ils discutent entre eux, ils discutent avec leurs enseignants. Alors, c'est vraiment, je crois, quand on dit que la réalité se construit dans le langage, je crois que là, ça se vit. Ça se vit clair et net, qu'en fait c'est une chose d'une synergie énorme, énorme⁷¹. (Entrevue avec Alexandra, 24 août 2006)

Or, pour arriver à générer cette puissante synergie et surtout pour la maintenir (sans trop de débordements), *Explora*⁷² doit assurer la réalisation des (mille) conférences, mais aussi garantir une certaine cohérence de ses multiples conversations, et ceci année après année. L'espace de *Explora* dans cette activité n'est pas seulement une question de coprésence (ou d'omniprésence!) — *to be here and there at the same time* –, mais aussi une question de continuité — *to be now and then at the same place*. C'est d'ailleurs pourquoi l'organisation de cette activité, dite « emblématique » par le programme *Explora*, est des plus complexes. Non seulement faut-il convaincre ces mille scientifiques de participer, il faut aussi les mettre en contact avec les enseignants des écoles qui vont les recevoir (et donc, il faut aussi

⁷¹ Extrait original en espagnol: “El mil científicos: el generar esta red de conversación. Porque yo cuando me siento a pensar lo que significa, el año pasado, qué sé yo, 105 encuentros, no sé cuántos miles de niños, que en un día estuvieron conversando con académicos, científicos y profesionales sobre temas de ciencia y tecnología. Es una red de conversaciones tremenda, tremenda, y eso genera un imaginario y genera una, una, una incorporación en las redes de conversaciones. Porque esas conversaciones después se transfieren a la familia, no es cierto. Porque el niño que lo vivió, obviamente no todos, pero muchos de ellos llegan a su casa y cuentan lo que vieron y se preguntan, qué sé yo, y conversan entre ellos, conversan con sus profesores. Entonces es realmente, creo yo, cuando se dice de que la realidad se construye en el lenguaje, creo que ahí se vive. Se vive claro y preciso de que en realidad es una cosa de una sinergia tremenda, tremenda.

⁷² J'aimerais noter que j'utilise ici temporairement le nom d'*Explora* en tant que raccourci pour, en fait, référer à l'organisation en tant qu'effet de processus organisants complexes, sujet élaboré en détail dans le Chapitre 1. D'ailleurs la description/analyse qui suit permet justement d'éviter ce raccourci, et prendre un chemin, certes plus long, mais aussi beaucoup plus riche.

mobiliser lesdits enseignants), coordonner avec eux heures, lieux et besoins techniques, s'assurer que les deux parties tiennent leurs engagements pour que les conférences se réalisent et, par-dessus tout, garantir que « tout le monde soit content ! » (c'est clairement la satisfaction associée au vécu de cette expérience qui fait en sorte que d'année en année des professeurs et des enseignants continuent à vouloir y participer). Les enjeux sont donc multiples, mais sommes toute — et c'est ce que j'essaierai de montrer dans les pages qui suivent —, ils correspondent à des enjeux d'espace-temps.

Pour atteindre l'objectif associé à cette activité — mille scientifiques rencontrant simultanément dans différentes écoles du pays des milliers de jeunes pour parler de science et de technologies —, les agents d'*Explora* espacent donc leur organisation. Notez que l'espacement d'*Explora* renvoie ici autant à la résultante espérée pour cette activité qu'à la manière dont les agents s'y prennent pour l'atteindre. C'est particulièrement sur ces manières de faire, ce que je nomme des « pratiques⁷³ d'espacement », que je m'attarderai dans ce chapitre. Ces pratiques qui sont, comme nous le verrons par la suite, essentiellement hybrides, collectives et situées, définissent le mode d'existence d'*Explora*. Elles se manifestent clairement dans l'organisation du projet de la Semaine de la science et plus particulièrement dans l'organisation de l'activité Mille scientifiques. Pour rendre compte de ces pratiques, je procéderai donc à leur description/analyse en construisant un récit longitudinal de l'organisation de cette activité entre les mois de juillet et octobre 2006 au sein de la coordination régionale *Explora Sur*. Ce récit repose sur des moments de traduction du projet de la Semaine de la science 2006 associés à l'organisation de l'activité Mille scientifiques. Il présente, comme dans toute structure classique, une

⁷³ Je reconnais ici que la notion de pratiques est des plus polysémiques, d'autant plus qu'une certaine tendance à utiliser ce concept s'installe dans les sciences sociales, notamment dans les études en organisation (Gherardi, 2000). On parle ainsi de plus en plus de *practice based studies*, *practice turn*, *communities of practice*, *practice lens* pour n'en nommer que quelques-unes. Loin de vouloir entrer dans un questionnement ontologique et épistémologique sur ce thème (voir Corradi, Gherardi et Verzelloni (2008) pour une intéressante discussion à ce sujet), je prends ici le concept de pratique tel qu'inspiré par l'ethnométhodologie : « ce que les acteurs font ».

transformation ou rupture qui provoque le dénouement d'une série d'actions. D'ailleurs, c'est l'une des raisons qui explique pourquoi j'ai intitulé ce récit : « Les hauts et les bas de la Semaine de la science... », l'autre raison étant la référence à la dynamique propre aux projets, projets qui, tel que souligné dans le Chapitre 3, se placent parfois au-dessus, parfois en dessous des êtres humains qui les animent.

« Pour faire un bon récit (Il était une fois) », nous rappelle Christian (1999), « ... il faut quelque décor (dans la ville de Foix), des personnages (une marchande de foie), mais aussi une intrigue (qui se dit, ma foi,...). » (p. 68). Je vous présente donc, avant d'entamer la filature de cette histoire et de manière à vous (re)mettre en contexte, le décor, les acteurs clés et l'intrigue⁷⁴ des « hauts et des bas de la Semaine de la science lors de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe »

7.1. Le décor

La plupart des moments que je décris par la suite se déroulent dans les bureaux de la coordination régionale *Explora Sur* situés dans le campus de son université d'attache, une des universités les plus importantes de la Région et la seule dans le pays à avoir reconnu officiellement la coordination régionale de ce programme en lui assignant des locaux et un budget qui découle de la Direction de recherche de l'université. En fait, administrativement parlant, *Explora Sur* dépend de cette direction tout en répondant aussi de ses activités au programme national. Cette double dépendance administrative est d'ailleurs l'une des caractéristiques clés des coordinations régionales d'*Explora*, une caractéristique qui se manifeste

⁷⁴ Dans le cas du récit « Les hauts et les bas de la Semaine de la science... », plutôt qu'une intrigue on retrouve une mission, au sens greimassien du terme. Conséquemment, je me concentrerai sur ce point.

particulièrement dans le cas d'*Explora Sur* par l'association explicite (et très matérielle) entre *Explora* et l'Université.

Les bureaux d'*Explora Sur* en sont d'ailleurs une preuve concrète. Situés à l'entrée latérale du campus universitaire à quelques pas de la Direction de recherche, ils se trouvent dans une petite maison en bois avec une grande cour en avant. De l'extérieur, on aperçoit une mosaïque de dessins réalisés par des jeunes participants à un camp scientifique il y a de cela plusieurs années. Par terre, incrustés dans les pierres, on remarque les emblèmes des 20 premières villes qui ont intégré le *Réseau régional Explora Sur*. L'entrée principale de la maison donne directement accès au bureau de Julia, la secrétaire de la coordination. Ce bureau est totalement ouvert et se trouve stratégiquement placé au centre de la maison, ce qui favorise clairement le travail de Julia qui agit aussi comme réceptionniste. En plus des éléments de travail de Julia (ordinateur, table de travail, crayons, dossiers, etc.), on y retrouve aussi deux télécopieurs, deux téléphones et une étagère avec les documents des projets en cours. À côté du bureau de Julia, séparé d'une mince paroi, se trouve le bureau de la directrice, Alejandra. Cette mince paroi, bien qu'elle sépare les deux bureaux, s'avère très pratique pour la communication entre Alejandra et Julia. D'ailleurs, la plupart du temps Julia et Alejandra se parlent « à travers les murs » (même si elles ont toutes les deux un interphone pour communiquer). Le bureau d'Alejandra est généralement couvert de papier : des documents, des formulaires, des livres, à la différence de celui de Julia qui est toujours très ordonné⁷⁵. En plus des piles de papier, d'un ordinateur et d'une table de travail, le bureau d'Alejandra a aussi une étagère avec des jeux : des toupies, des balles, des aimants, des drapeaux, autant de souvenirs de différentes activités organisées par *Explora* qu'Alejandra aime exposer à ses visiteurs.

⁷⁵ Dans une des entrevues informelles que j'ai réalisées avec Julia en enregistrant son travail, elle m'a expliqué sa logique de rangement, une logique qui lui permet de maintenir la priorité des actions qu'elle doit poser. Par exemple, dans un dossier situé sur sa table de travail, elle met les documents du jour; dans un autre coin de la table aussi placé dans un dossier, elle met les enveloppes à remettre au facteur. Les documents moins prioritaires sont rangés ailleurs, et ainsi de suite. Elle garde aussi tous les documents des projets en cours dans l'étagère située à ses côtés. Ceux des années précédentes sont gardés dans un autre placard.

L'aire comprise par ces deux bureaux (plus la cuisine qui se trouve de l'autre côté du bureau de Julia) est couramment dénommée « en avant » [*adelante*] par les membres d'*Explora Sur* (c'est aussi « en avant » où se prennent une grande partie des décisions et où Alejandra se réunit avec les membres de son personnel). La partie « en arrière » ou, comme le dirait Alejandra, « ceux d'en arrière » [*los de atrás*] est composée du bureau que partagent Carla, la chargée des communications de la coordination et Nadia, la designer, d'une salle avec 3 ordinateurs (où travaillent généralement les collaborateurs), d'un espace de rangement où se trouve aussi une des trois imprimantes (les deux autres sont dans le bureau de Julia et d'Alejandra, respectivement) et une grande salle de réunion que les membres d'*Explora Sur* surnomme l'Antarctique, parce qu'elle est toujours très (très) froide. Entre « celles d'en avant » et « ceux d'en arrière » il y a un couloir avec un babillard et deux portes clairement identifiées « homme », « femme », conduisant à deux salles de bains séparées.

Les bureaux d'Alejandra, de Julia, de Carla et Nadia, ainsi que la salle d'ordinateurs sont connectés par un interphone. Or, la plupart du temps, les membres d'*Explora Sur* vont préférer se parler en face à face pour communiquer. Les traversées du couloir sont donc nombreuses en une journée (moi-même, je l'ai traversé maintes fois en les suivant). Mais en plus d'être un lieu de passage, le couloir est le seul endroit où sont affichées les informations sur les activités de la coordination et du programme *Explora*. En cela, c'est aussi un lieu où les visiteurs s'arrêtent pour regarder et lire les informations affichées sur le babillard.

Bien qu'une grande partie du travail de coordination de l'activité Mille scientifiques que j'ai observé s'est déroulée dans les bureaux d'*Explora Sur*, il va sans dire que d'autres lieux ont été impliqués. Dans le récit qui suit, nous nous déplacerons aussi à l'extérieur des bureaux d'*Explora Sur*, par exemple dans le cas du porte-à-porte réalisé dans la Faculté de Chimie de l'Université ou lors d'une réunion de coordination dans une des villes du Réseau régional. Mais au-delà de ces

déplacements que j'ai pu suivre avec ma caméra, il y a aussi présence d'autres lieux dans les interactions. Que ce soit dans les conversations au téléphone pour organiser la tenue d'une conférence dans une école, dans l'envoi d'un courrier électronique à un enseignant membre du Réseau régional, dans la diffusion du communiqué de presse aux médias informant de la tenue de l'activité, etc. Les références à ces lieux où s'organisent aussi l'activité Mille scientifiques sont multiples — il ne faut surtout pas l'oublier.

7.2. Les personnages

Les personnages de cette histoire — ce que Greimas et Courtés (1979), appellent *acteur*⁷⁶ — sont des plus divers. Certains correspondent à des personnes, d'autres à des collectifs (représentés par leurs porte-paroles), mais il y a aussi des documents et des objets : voici un bel exemple de ce que Cooren (2006) désigne comme un plénum d'*agentivités*. Par la suite, je présente les actants clés de cette histoire à partir d'un bref portrait incluant leurs traits principaux, le(s) rôle(s) qu'ils jouent dans ce narratif et les relations qu'ils entretiennent. Les actants secondaires seront présentés au cours du récit.

⁷⁶ Le mot acteur est pris par Greimas et Courtés dans sa signification sémiotique. L'acteur correspond alors à toute unité discursive investie par des rôles qui peuvent être multiples et évolutifs. La notion d'acteur, comme nous l'avons vu au Chapitre 1, n'est pas exclusive à l'être humain (Akrich, Callon, & Latour, 2006)



Le Projet
Semaine de la science 2006
Protagoniste

Le protagoniste de cette histoire, celui dont je raconte les « hauts et les bas », est bien le Projet de la Semaine de la science 2006 (dorénavant, le Projet). Par sa forme hybride et distribuée, il est un peu difficile à saisir. Je peux toutefois déceler certaines de ses caractéristiques qui font de lui un projet unique⁷⁷. Premièrement, le Projet, comme la plupart des formes temporaires d'organisation, a une emprise sur le temps et une conscience de celui-ci incomparable. Il est souvent sous un mode d'anticipation et de rétroaction qui caractérise sa manière d'agir et surtout de faire agir les autres lorsqu'il est question de respecter les échéances. Il a aussi un sens de la responsabilité, non seulement de soi, mais aussi des autres, ce qui l'amène souvent à avoir de grandes attentes (et à espérer qu'elles s'accomplissent). Pour lui, l'objectif est clair et il fera tout ce qui est à sa portée pour l'atteindre et faire que les autres l'accomplissent aussi. C'est d'ailleurs pourquoi l'échec n'est pas une option pour le Projet. Si des problèmes adviennent, il tentera de les surmonter ou de les détourner.

Extrêmement ordonné, il aime aussi donner des ordres. Il permet rarement qu'on le remette en question, mais si c'est pour son bien (« le bien du projet »), il acceptera des suggestions. Jeune, dynamique, il a cependant beaucoup d'expérience dans l'organisation de la Semaine de la science, expérience qu'il a héritée surtout de ces prédécesseurs. Il est présent tout au long de ce récit, mais pas nécessairement sous la même forme. Nous le verrons en particulier prendre des formes textuelles et discursives. En cela, il a un statut différent des autres acteurs (voir le Chapitre 3 pour

⁷⁷ Je me permets ici d'anthropomorphiser le projet en lui attribuant une certaine conscience et volonté, des désirs, des attentes, etc. Cette tournure stylistique est possible dans la mesure où ce sont précisément des humains (entre autres) qui mettent en acte ce projet, et ce faisant l'anime (dans tous les sens du terme). Autrement dit, dans cette performance du Projet, il devient littéralement porteur de ce que ces humains y investissent. Quand je dis, par exemple, que le Projet a de grandes attentes, c'est donc en particulier parce que certaines personnes représentant ledit Projet (et ses intérêts) expriment de telles attentes en son nom. En tant que représentantes, ces personnes incarnent le Projet.

plus de détails). Non seulement agit-il à travers les autres, mais c'est dans les actions des autres qu'il se rend présent et s'accomplit. C'est d'ailleurs pourquoi il s'associe stratégiquement à des agents organisationnels dont l'autorité est reconnue, comme c'est le cas de la directrice de la coordination et du formulaire de demande de subvention. Dans cette histoire, le Projet joue divers rôles : il cadre l'action des autres acteurs, il aligne les diverses trajectoires, il établit les rôles et les responsabilités subséquentes, il fait respecter les échéances, il met de l'ordre là où il y a du désordre, il justifie certaines actions et il les légitime, il permet aux autres acteurs de faire sens des situations. En ce sens, il permet de faire "tenir ensemble" l'hétérogénéité des acteurs et des trajectoires impliqués dans la réalisation des activités.



Alejandra
Directrice
coordination régionale *Explora Sur*

Directrice de la coordination régionale *Explora Sur* depuis les débuts du programme, elle a vécu et à participé à la croissance exponentielle du programme et particulièrement à celle de sa coordination pendant les dernières années (ce qu'elle décrit d'ailleurs comme un travail de fourmi, qui entre autres, serait responsable des cheveux blancs qui peuplent sa coiffure). Femme passionnée et pleine d'énergie. Probablement la meilleure manière de la décrire est de dire qu'elle a une forte présence, présence qui se voit renforcée par sa taille, sa voix rauque et puissante, et par sa manière de s'exprimer toujours accompagnée de grands gestes, mais aussi par sa tendance à contrôler de près le travail des membres de son personnel. De par son intégrité, son sens de l'humour et sa détermination, elle est fortement respectée par les membres de la coordination (et aussi par ses collègues des autres coordinations régionales et par le Comité central d'*Explora*).

Diplômée de l'université d'attache de la coordination *Explora Sur*, enseignante et détenant une maîtrise, elle est aussi respectée des professeurs et chercheurs qui voient en elle une collègue (elle reconnaît d'ailleurs que ce statut l'a fortement aidée dans le travail de positionnement d'*Explora* au sein de l'Université). Elle prend son travail à cœur et y croit vraiment : “nous sommes en train de changer l'éducation”, répète-t-elle souvent à son équipe. Elle a, en ce sens, clairement une vocation de service public. Officiellement, son rôle est celui de représentante du programme *Explora* dans la région *Sur*. Elle est aussi la personne chargée de tous les projets mis en place par la coordination régionale et par le programme national dans la Région. Pour elle, ce rôle se traduit essentiellement par un travail de *leadership* qui se réalise à plusieurs niveaux et qui implique plusieurs publics : le personnel de la coordination, le groupe d'enseignants représentant d'*Explora Sur* dans les villes de la région, les porte-paroles des institutions d'éducation de la région, les professeurs et les chercheurs, etc.

Elle comprend son *leadership* comme une ressource permettant de créer et articuler des équipes de travail autour de la diffusion de la science et de la technologie, ce qui se manifeste particulièrement lors de l'organisation de la Semaine de la science. Dans le récit qui suit, nous verrons son *leadership* « en action » en particulier auprès de son personnel, du Réseau régional d'enseignants représentants d'*Explora Sur* et des porte-parole des institutions membres du comité d'organisation de la Semaine de la science. Dans chacune de ces instances (la plupart, lors de réunions), Alejandra agira en tant que traductrice/représentante du Projet, un projet qu'elle a développé et qu'elle explique face à ses divers auditoires, en donne le sens, en souligne les parties importantes, tout en le rendant visible et compréhensible. D'ailleurs, en tant que directrice de la coordination et de par son expérience, Alejandra démontre une vaste connaissance du Projet et une conscience des échéances, des enjeux, des *timings*, des actions impliquées pour atteindre les objectifs proposés, etc.



Paula

Responsable « Mille scientifiques, mille salles de classe »

Collaboratrice de longue date de la coordination régionale *Explora Sur*, Paula a été engagée pour la Semaine de la science 2006 comme responsable de l'organisation de l'activité Mille scientifiques, une activité qui, comme nous l'avons vu, est hautement valorisée par *Explora* (conséquemment, les attentes qui y sont associées sont élevées) et qui présente une grande complexité de gestion. Depuis la première version de cette activité, le ou la responsable chargé(e) de coordonner cette activité est désigné(e) minutieusement par Alejandra, qui reconnaît l'importance de « choisir avec des pincettes » celui ou celle qui aura à représenter *Explora* face aux professeurs, aux chercheurs, aux enseignants, aux étudiants, aux institutions, etc. impliqués dans cette activité. Pour la sixième version de Mille scientifiques, Alejandra a choisi Paula, une de ses filles, étudiante de dernière année de baccalauréat à la Faculté des sciences sociales de l'université d'attache d'*Explora Sur*.

Bien que Paula ait collaboré à l'organisation de plusieurs activités de la coordination régionale (camps scientifiques, ateliers de science, semaines de la science dans les villes de la Région, etc.), c'est la première fois qu'elle assume une responsabilité comme celle reliée à l'activité Mille scientifiques. Elle reconnaît, d'ailleurs, que si elle avait su dans quoi elle s'embarquait, elle n'aurait pas accepté ce travail. Nous verrons, par la suite, qu'elle le prend tout de même avec humour. Face aux divers problèmes, elle tentera de faire de son mieux pour les résoudre dans la mesure du possible. En ce sens, Paula diffère de sa mère. Son engagement envers *Explora* est bien plus pragmatique qu'idéologique : « c'est mon gagne-pain », explique-t-elle en entrevue. *Explora* fait aussi partie de son histoire, et en ce sens, son implication est presque prise pour acquise. Comme Paula le souligne (et toujours en

riant) : « Ma mère nous [les membres de sa famille] a tous impliqués pour justifier le fait qu'elle y passait tout son temps ! ».

Elle reconnaît que cette relation filiale avec la directrice de la coordination régionale présente des avantages et des désavantages, et qu'elle est souvent jugée avec plus de fermeté que les autres membres du personnel. Son rôle en tant que responsable de l'activité Mille scientifiques implique, en plus de représenter *Explora Sur* vis-à-vis des parties prenantes impliquées dans cet événement, la coordination des conférences dans toute la Région. Cela suppose de recruter les professeurs et chercheurs des universités (ce qui n'a pas été facile, a avoué Paula en entrevue), de contacter les écoles intéressées pour leur offrir les conférences, de mettre en contact le conférencier et l'enseignant de l'école intéressée et de voir à ce qu'ils fixent l'heure et le lieu de la conférence, de leur faire un rappel quelques jours avant la tenue de l'activité, d'informer les médias, de rassembler les rapports de chaque conférence et de faire le rapport final, de proposer quelques modifications et suggestions pour établir un design plus performant de l'activité en prévision des années suivantes, et de faire face à une série d'imprévus et de problèmes tout au long du processus (ce que les membres d'*Explora Sur* appelle : « éteindre des incendies »).



Carla
Chargée des communications
coordination régionale *Explora Sur*

Chargée des communications de la coordination régionale *Explora Sur*, Carla a été nouvellement engagée dans ce poste au début du mois de janvier 2006. Il s'agit donc pour elle de sa première expérience dans l'organisation d'une Semaine de la science (même si elle avait déjà collaboré spécifiquement à certaines activités lors de versions précédentes). Elle avoue d'ailleurs être un peu stressée et surtout très

anxieuse par rapport au déroulement (et surtout aux imprévus) de la Semaine de la science. C'est ce qui explique, en partie, sa tendance à vouloir tout systématiser, à garder des traces écrites (elle est toujours en train de prendre des notes dans son calepin), à vérifier et réviser l'agenda et le calendrier des activités (dont elle est la responsable). Et pourtant, elle reconnaît que même si elle tente de tout anticiper, des imprévus vont survenir (en entrevue, elle disait s'attendre à avoir beaucoup d'incendies à éteindre). Carla décrit son travail comme « supposément » celui d'une journaliste. Dans la pratique, en plus de faire un travail journalistique (réalisation de reportages écrits et vidéos, plans de communication, etc.), elle est aussi chargée des relations publiques de la coordination (organisation d'évènements, de réunions, etc.) et fait une partie du travail de secrétariat (faire les invitations, confirmer les assistants, écrire des lettres, etc.).

Pour la Semaine de la science, son travail se focalise particulièrement sur deux axes : le premier est le travail de coordination avec les deux réseaux, soit le Réseau régional des enseignants participants à *Explora* et le Réseau multi-institutionnel qui constitue aussi le comité organisateur de la Semaine de la science dans la région. Dans ce contexte, Carla est responsable (avec Alejandra, la directrice et Julia, la secrétaire) de l'organisation des réunions et de la préparation de l'ordre du jour, ainsi que de la mise en place d'une stratégie de diffusion commune, surtout dans le cas des institutions d'éducation. Le deuxième axe correspond à la diffusion de la Semaine de la science et implique particulièrement les médias et le développement du site Web. Ici, Carla est chargée de maintenir les médias informés des activités de la Semaine de la science et surtout de s'assurer du positionnement médiatique d'*Explora* pendant cette semaine. C'est à Carla que revient l'écriture du rapport final correspondant à la médiatisation de la Semaine de la science (présenté dans le Chapitre 4). Pour le développement du site Web, Carla s'occupe du contenu et Nadia, la designer, de la mise en forme. Le site Web permet non seulement d'informer le public des activités réalisées dans le cadre de la Semaine de la science, mais aussi de

télécharger des documents comme la fiche d'inscription pour donner une conférence pour l'activité Mille scientifiques.

7.3. La mission

La mission propre au récit « Les hauts et les bas de la Semaine de la science lors de l'activité 'Mille scientifiques, mille salles de classe' » est clairement reliée à la particularité des projets (comme mode d'organisation), projets dont la raison d'être consiste à établir comme standard de réussite un objectif à atteindre à l'intérieur d'une période de temps déterminée. Or, l'expérience nous le montre (et c'est le cas de cette histoire aussi), cette projection, souvent tracée comme une trajectoire directe d'un point A à un point B, tient rarement compte des imprévus, ces détours qui prennent du temps et qui peuvent même faire dévier la trajectoire initiale. Dans le cas de l'activité Mille scientifiques, comme nous le verrons par la suite, l'objectif a été chiffré au départ à 120 conférences (dans le formulaire de demande de subvention, le public estimé est de 3 570 étudiants, 95 académiques et 200 écoles), toutes devant être réalisées le mardi 3 octobre 2006. Le temps établi pour l'organisation de ces conférences, si je prends comme point de départ la première réunion de coordination entre Alejandra et Paula réalisée le 25 juillet 2006, fut de deux mois et une semaine (période à laquelle il faut soustraire les fins de semaine et une semaine de vacances scolaires pour la fête nationale du Chili).

Vous l'aurez peut-être déjà deviné, l'objectif n'a pas été atteint : seules 60 conférences organisées par la coordination régionale ont eu lieu, auxquelles se sont ajoutées 20 conférences organisées par les enseignants membres du Réseau régional ou par d'autres institutions. Les imprévus ? Ils ont été nombreux, nous explique Paula : le recrutement des professeurs a été très difficile ; la semaine de vacances des

écoles a été placée trop proche de la réalisation de l'activité (en fait, c'est plutôt la Semaine de la science qui a été devancée d'une semaine pour sa XXII^{ème} version) ; quelques jours avant la tenue des conférences, 20 professeurs ont annulé ; certains des enseignants n'ont jamais confirmé leurs conférences, d'autres l'ont oubliées ; les courriels se sont perdus dans le 'cyber espace', etc. Cela dit, l'activité a été présentée comme un succès – les médias ont parlé ainsi d'« une centaine de conférences » et le rapport final enregistre 6 107 étudiants, 222 enseignants, 81 académiques et 5 étudiants de cycles supérieures – même si dans l'évaluation finale de la coordination régionale, les membres du personnel ont tacitement reconnu les problèmes rencontrés : manque d'engagement des professeurs, manque de temps, manque d'accès au téléphone, etc. D'ailleurs, pendant cette réunion d'évaluation, Alejandra nommera ironiquement cette activité « Mille scientifiques, mille pépins » [*Mil científicos, mil cachos*] (et recevra comme réponse un éclat de rire de son personnel approuvant l'expression), pour faire référence aux problèmes récurrents associés à l'organisation de cette activité, ainsi qu'au fait d'être « pris avec » ces problèmes tous les ans⁷⁸.

7.4. Le récit

Maintenant que les éléments clés du récit ont été présentés, il est temps d'entamer la filature de cette histoire. Une histoire que, je rappelle, a commencé bien avant mon arrivée à *Explora Sur*, et a continué après mon départ. Il s'agit ainsi de quelques lieux/moments — reconstruits dans ce récit — permettant de saisir « Les

⁷⁸ Il est à noter que l'expression « *tener un cacho* », que j'ai traduite ici par « avoir un pépin », implique en plus du problème en soi, l'idée d'être « pris avec ». En ce sens, il n'est donc pas possible de s'en défaire, de le contourner ou de l'éviter. Si tu as un pépin, tu fais avec! Nous verrons au moment de l'évaluation de l'activité que cette idée est très présente dans le discours des membres du personnel de la coordination régionale. D'ailleurs (presque) tous vont s'accorder là-dessus pour faire sens de la situation et justifier l'échec (tacite).

hauts et les bas de la Semaine de la science 2006 lors de l'activité 'Mille scientifiques, mille salles de classe' ». Et puisque le style narratif le suggère, permettez-moi de commencer comme le veut la tradition :

Il était une fois...

Mardi 25 juillet 2006, Coordination Explora Sur

Cette pluvieuse journée hivernale de juillet s'annonce très chargée pour l'équipe de la coordination régionale *Explora Sur*. Après des vacances bien méritées, les membres reprennent leur travail avec un objectif clair et précis pour ce deuxième semestre de l'année qui vient de débiter : l'organisation de la Semaine de la science. Dans cet esprit, Alejandra, directrice de la coordination, a fixé aujourd'hui une série de réunions avec les membres de son personnel et quelques collaborateurs pour donner le coup d'envoi à l'organisation de cet évènement. À environ deux mois de la date fixée pour sa réalisation (qui correspond à la première semaine du mois d'octobre), le Projet de la Semaine de la science 2006 commence lentement à prendre forme dans la région *Sur*.

Alejandra est assise derrière son bureau. Depuis 8h00 du matin elle organise sa journée : elle lit ses courriels (c'est toujours la première activité à laquelle elle s'adonne) et répond à ceux qu'elle considère comme étant plus prioritaires. Elle regarde à plusieurs reprises son planificateur (en papier) posé sur un coin de son bureau de manière à avoir un regard plus à long terme de ses engagements de la semaine. Aujourd'hui aussi, nous nous sommes rencontrées elle et moi afin de discuter un peu de mon séjour de recherche à *Explora Sur* (nous avons fixé cette rencontre pour la veille, mais finalement nous avons parlé de tout sauf de ma

recherche ; le rendez-vous a été alors reporté pour ce début de matinée). À 11h00 pile, tel que prévu, Carla, chargée des communications de la coordination, cogne à la porte (qui est toujours ouverte), entre en nous saluant et s'assoit, calepin en main, en face d'Alejandra, le bureau les séparant. Avant son arrivée, Alejandra avait imprimé deux copies du formulaire de présentation du projet de la Semaine de la science.

Pour faire un bref rappel (le formulaire a été décrit plus en détail dans le Chapitre 4), ce formulaire est élaboré par le Comité central d'*Explora* comme une structure cadre pour la formulation des projets régionaux pour la Semaine de la science. Il a été envoyé par la directrice adjointe du programme quelques semaines avant en format Word dans un courriel électronique destiné à tous les directeurs et directrices des coordinations régionales d'*Explora*. La date limite annoncée dans le courriel pour l'envoi des projets a été fixée pour le vendredi 4 août, c'est-à-dire dans un peu plus d'une semaine. Il est donc primordial pour Alejandra de commencer à réunir l'information pour compléter le formulaire et d'envoyer le projet de la coordination *Explora Sur* à temps afin de recevoir le budget demandé pour l'organisation des activités.

La réunion entre Alejandra et Carla est une première étape dans le recueil des informations et la (re)mise en place des équipes de travail associées à l'organisation de la Semaine de la science dans la Région. Il s'agit aussi d'une première traduction du Projet « en action », en tant qu'il est mis en acte, mais aussi en tant qu'agissant. Ainsi, les extraits qui suivent⁷⁹ nous permettent de voir comment le Projet (incarné ici dans le formulaire) est interprété, mis en relief, approprié par Alejandra qui en fait la traduction à Carla (cette dernière, rappelons-nous, est néophyte dans l'organisation d'une Semaine de la science). Ces extraits nous permettent aussi de voir comment le

⁷⁹ Les transcriptions de tous les extraits présentés dans ce récit sont des traductions en français des échanges originaux réalisés en espagnol. Ces transcriptions suivent les conventions utilisées pour l'analyse de conversation (pour un résumé de ces conventions, voir annexe 3, p. xxix). Les passages soulignés en noir sont ceux que je considère particulièrement intéressants pour l'analyse. Pour accéder aux transcriptions en espagnol voir annexe 4, pp. xxvi- xlvii.

Projet guide non seulement le déroulement de la réunion, mais aussi (et surtout) ordonnance les différentes activités d'organisation de la Semaine de la science en projetant des lignes d'action, des échéances, des objectifs, etc. Enfin, ces extraits montrent la dynamique propre au projet, une dynamique, selon Latour (2007; 2008), de *flip/flop* qui est très représentative du mode d'existence et d'action d'*Explora Sur*, plus particulièrement dans l'organisation de la Semaine de la science. Ce mode de projection implique, pour reprendre la discussion élaborée dans le Chapitre 3, l'action de jeter en avant/en arrière/en même temps, dedans/dehors, et dessus/dessous.

Extrait 1 :

- 1 Alejandra : Alors, OK. Le sujet de la Semaine de la science. En fait, après nous
2 allons voir le sujet de l'agenda de la semaine ((il s'agit ici de la
3 semaine de travail)), pas vrai?
- 4 Carla : Oui.
- 5 Alejandra: **Voici une copie du formulaire**, OK. ((Elle donne une copie du
6 formulaire à Carla et tourne les premières pages de la copie qu'elle a
7 sur son bureau pour se rafraîchir la mémoire)).
- 8 Carla: Oui, **parce que moi je veux que tu m'expliques**, parce que pour moi
9 c'est quelque chose de nouveau, Alejandra.
- 10 Alejandra: Oui. ((Elle continue à feuilleter le formulaire)). Oui mais le formulaire
11 a l'air compliqué. Il y a 15 pages, mais en fait c'est comme une
12 répétition. **Ici la seule chose importante ((elle regarde la première
13 page du formulaire)) c'est ce dont on a besoin pour intégrer
14 l'information des autres-** Il y avait une feuille blanche ? ((Elle
15 demande en regardant la copie du formulaire de Carla et, par la suite,
16 en révisant sa propre copie pour voir si elle aussi en aurait une)).
- 17 Carla: Oui
- 18 Alejandra: Ah, mais oui, ça doit être ça, elle s'est glissée. Enlève-la.
- 19 Carla: Je l'enlève ? ((et elle le fait)).
- 20 Alejandra: Hum... ((Alejandra reprend)) intégrer ici tout ce qui correspond aux
21 membres du Réseau.
- 22 Carla: Du Réseau multi-institutionnel ?
- 23 Alejandra: C'est exact. OK, alors, **la première chose que nous devons savoir
24 c'est quand allons-nous réunir ce réseau** ((elle regarde son
25 planificateur qu'elle a sur son bureau à sa droite)).
- 26 Carla: Oui.
- 27 Alejandra: Ça devrait être- On avait décidé que les lundis=
28 Carla: =Lundi, après-midi.

- 29 Alejandra: Donc, lundi prochain.
- 30 Carla: Prochain ? Donc le lundi de cette semaine.
- 31 Alejandra: Oui, OK ? Alors, **j'aimerais bien que tu fasses une invitation formelle=**
- 32
- 33 Carla: =Par courriel ?
- 34 Alejandra: Par courriel ((pendant qu'elle donne les instructions à Carla, elle regarde sans cesse le calepin dans lequel Carla écrit l'information. Les pauses qu'elle prend s'accordent souvent au rythme d'écriture de Carla)). Et après il faut **faire le suivi par téléphone pour confirmer l'assistance**. Ça c'est le plus important. Et dans le courriel, tu leur demandes- **expliques que la réunion est pour incorporer les activités, incorporer au projet régional les activités de la Semaine et donc qu'ils apportent le plus spécifiquement possible quelles sont les activités qu'ils vont réaliser** ((Alejandra regarde la feuille du formulaire dans laquelle doivent s'inscrire les activités du comité régional, dans ce cas le Réseau multi-institutionnel pour donner les instructions à suivre à Carla)).
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46 Carla: Pour la Semaine, pas vrai? ((Elle prend note dans son calepin)).
- 47 Alejandra: Oui. Dans cette description ils marquent- **Nous pouvons prendre comme guide ce truc des participants et de participations-** Une brève description de l'activité, la date, les lieux dans lesquels l'activité se réalisera, OK? ((Carla cherche dans sa copie du formulaire la page qui correspond à cette section)).
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52 Carla: **Ah! La feuille de quantification.**
- 53 Alejandra: Celle de toujours, OK? Et à qui c'est dirigé, mais jusque-là seulement : à qui c'est dirigé, OK ?
- 54
- 55 Carla : OK. Ce sont les points que doivent avoir leurs propositions.
- 56 Alejandra : Pour chaque activité qu'ils **proposent, ils doivent** avoir cette description.
- 57
- 58 Carla: OK. ((Carla prend des notes))



Figure 4 : Dynamique de mise en acte du Projet : premiers pas d'une danse d'agentivités

L'ouverture de cette réunion nous montre clairement, dès les premières lignes, la dynamique de mise en acte du Projet, une dynamique que nous pourrions qualifier, en suivant en cela Pickering (1995), de danse d'agentivités — une dialectique de

résistances et d'accommodations — entre Alejandra, Carla et le formulaire. Comme nous pouvons le constater, Alejandra positionne son interaction avec Carla en spécifiant les thèmes pour la réunion (ligne 1) — premièrement la Semaine de la science et deuxièmement l'agenda pour la semaine en cours de travail. Acte suivant, elle donne une copie du formulaire à Carla (ligne 5). Dès ce premier geste et tout au long de la réunion, le formulaire est mobilisé par Alejandra comme appui et comme guide de son programme d'action. En feuilletant ses pages et en s'attardant à l'information requise par le formulaire dans chaque section, Alejandra projette une série de lignes d'action, actions qui ont pour but la complétion du formulaire ainsi que l'organisation des activités de coordination aboutissant à la Semaine de la science. Ainsi, le travail d'ordonnancement du formulaire — qui par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le Chapitre 4, présente une composition très ordonnancée en forme de tableaux à remplir⁸⁰ — dépasse la situation de cette réunion, d'autant plus qu'une fois complété, il incarnera matériellement dans un document le Projet de la Semaine de la science, et ce faisant, le re-présentera (le rendra présent à ceux qui seront amenés à le lire).

Or, le formulaire ne peut pas agir seul. S'il appuie, guide, structure, ordonne et projette, c'est parce qu'il est associé à d'autres acteurs : il doit être lu, interprété et traduit en une série d'actions afin d'être mis en acte. C'est ce qu'Alejandra et Carla font entre les lignes 8 et 58 de cet extrait. Bien qu'on aurait tendance à dire qu'Alejandra est celle qui met en acte le Projet en traduisant le formulaire pour Carla (vision qui correspond clairement à une définition traditionnelle de la communication de type émetteur-récepteur), nous remarquons, cependant, que cette mise en acte répond beaucoup plus à une dynamique interactionnelle. En effet, c'est Carla qui, à la

⁸⁰ Je ne peux m'empêcher ici de noter la surprise d'Alejandra (ligne 14) qui, en regardant la copie de Carla, semble particulièrement étonnée d'y découvrir une page blanche (sans tableaux à remplir). Il semblerait que la possibilité d'une ouverture au sein de ce formulaire soit inconcevable pour elle. D'ailleurs, au lieu de saisir cette ouverture (qui aurait pu se traduire par une possibilité d'innover ou d'improviser) et après s'être donné une explication probable de cette situation (elle s'est glissée), elle demande à Carla de l'enlever. Dans l'extrait qui suit, Alejandra fera de même en notant que, dans sa copie du formulaire, la même page blanche s'est glissée.

ligne 8, demande explicitement à Alejandra de lui expliquer, voire de lui traduire, ce qui pour elle « est quelque chose de nouveau ». C'est à partir de cette requête qu'Alejandra va se donner comme tâche de rendre plus intelligible ce formulaire d'une quinzaine de pages qu'elle définit comme étant à première vue difficile, mais qui s'avère finalement n'être qu'une série de répétitions (lignes 10-12).

Ainsi, on voit comment Alejandra se concentre sur une section particulière, « la seule chose importante » (ligne 12), qui correspond à l'information de chaque membre du Réseau multi-institutionnel, le comité responsable de l'organisation de la Semaine de la science. Notez que dans ce travail d'interprétation et de sélection, Alejandra associe ce qu'elle considère comme étant « la seule chose importante » à l'acte de compléter cette section (« ce dont on a besoin pour intégrer l'information des autres » ; lignes 13-14). Or, — et voici la partie intéressante — cette demande d'inscription déclenche une série d'actions qui impliquent d'abord de fixer la réunion avec les membres du Réseau multi-institutionnel (lignes 23-24), et conséquemment d'envoyer l'invitation à cette réunion par l'entremise d'un courriel (lignes 31-32), de confirmer la présence par téléphone (lignes 37-38), de présenter l'objectif de la réunion et de spécifier les informations requises aux membres du Réseau (lignes 39-42), et ainsi de suite. Ainsi, chaque inscription dans le formulaire est associée à une prescription (ou plusieurs) qui déclenche une série ou un agencement d'activités. C'est dans ce sens qu'on peut dire que le Projet, incarné dans le formulaire et mis en acte par Alejandra et Carla, agit. Ce qui est particulièrement intéressant dans ce cas, c'est que le projet agit en même temps qu'il est en train d'être conçu. La dynamique de *flip/flop* à laquelle réfère Latour (2007, 2008) est clairement illustrée dans ce passage. Alejandra et Carla sont à la fois au-dessus et en dessous du Projet qu'elles sont en train de concevoir et de mettre en acte — ou pour le dire autrement, le Projet est à la fois au-dessus et en dessous d'elles : il « fait faire » tout en étant en train de se faire (d'ailleurs, pour ce mode d'existence, il ne pourrait en être autrement, car du moment où il est complété, il n'est plus un projet, mais une œuvre, un résultat, un but atteint).

Notez que chaque prescription associée aux sections du formulaire est désignée par un verbe : « ... quand allons-nous réunir », « tu fasses une invitation », « il faut faire le suivi », « tu demandes, tu expliques », « ils apportent », « ils marquent », « ils proposent, ils doivent ». Tous ces verbes définissent non seulement une action, mais aussi le ou la responsable chargé(e) de l'exécuter. En positionnant les responsables des tâches associées à chaque prescription, Alejandra définit l'aire d'action des membres du projet et de quoi ils sont redevables. Dans ce sens, elle les positionne « au dedans ou en dehors » du projet. Dans cet extrait, on voit ainsi comment elle y insère plus particulièrement Carla ainsi que les représentants des institutions d'éducation participant au comité d'organisation de la Semaine de la science.

Il est aussi intéressant de noter le temps qu'Alejandra prend pour spécifier la forme que prendra l'invitation et son envoi ainsi que pour s'accorder avec Carla sur son contenu (lignes 31-58). D'ailleurs, ce thème déborde l'extrait présenté et se poursuit par la suite dans le reste de cette réunion. Cette tendance à bien spécifier le contenu du message (que dire, quoi inclure et exclure, à quel moment y référer) et à déterminer le moyen d'envoi le plus efficace traverse les différentes actions d'organisation de la Semaine de la science. Il est intéressant de noter, par exemple, que certains moyens sont associés à certains publics et pour certaines actions. Ici, le courriel s'avère être un moyen formel pour envoyer une invitation. Dans d'autres cas, ce sera le courrier postal ou le télécopieur. Nous nous attarderons plus tard à un épisode très révélateur de cet intérêt manifestement porté à la « codification » et la « transmission » des messages — pour reprendre des termes de la définition classique de la communication.

Ce que j'aimerais souligner ici, c'est l'action proposée par Alejandra, à la ligne 47 et 48, qui est reprise avec enthousiasme par Carla à la ligne 52. Dans ces tours de paroles, Alejandra propose de joindre au courriel d'invitation à la réunion du Réseau multi-institutionnel une fiche de description des activités proposées

permettant de définir l'activité, de spécifier le lieu, l'heure, la date, et d'estimer le public participant, ce que Carla appelle par la suite « la feuille de quantification ». Cette feuille de quantification — qui a aussi été conçue par le Comité central du programme afin de recueillir les informations associées à la participation de public dans toutes les activités d'*Explora* — peut être comprise, dans ce cas, comme une traduction du formulaire qui, pour pouvoir se déplacer, devient plus concis, plus précis, plus fonctionnel. En sélectionnant l'information, en la compactant — ce que Cooper (1992) nomme *abréviation*, un mécanisme de simplification, de réduction et d'instanciation —, Alejandra et Carla tentent de faciliter le transport d'informations par une économie de temps et un usage efficace de l'espace. Ceci explique, en partie, la forte *textualisation* du Projet qui s'incarne dans des documents (ici le formulaire et les feuilles de quantification) pour voyager plus efficacement et, c'est l'espoir en tout cas, sans perte d'informations — tel un mobile immuable (Law, 1987). Nous verrons, par la suite, que ces traductions du formulaire (ou formulaires « compacts ») seront aussi utilisées dans le cadre des réunions avec le Réseau régional des enseignants représentants d'*Explora Sur* dans les villes de la Région et qu'ils deviendront même, vers la fin du projet, de puissants outils de comptabilité (dans le sens d'*accounting*) pour compter les activités réalisées et en rendre compte.

Un des thèmes sous-jacents à la capacité d'action des documents, comme c'est le cas dans cet extrait du formulaire, reste la question de l'auteur/autorité. Une des manières de comprendre cette question passe par la notion de re-présentation ou *présentification*, pour faire référence au concept avancé par Cooren, Brummans et Charrieras (2008). En effet, si dans la présente réunion le formulaire agit (ou plutôt « fait agir »), c'est aussi parce qu'il *présentifie* son auteur, ici le Comité central du programme *Explora*. Cette *présentification* est ce qui le rend légitime et, en conséquence, l'autorise donc à ordonner (et à ordonnancer), à guider, à cadrer, à projeter. Or, si pour Alejandra l'auteur/autorité du formulaire est clair, pour Carla c'est plutôt la question à poser, comme le montre l'extrait suivant.

Extrait 2 :

- 94 Carla : Ce formulaire ((elle l'ouvre)) **tu l'as fait ou c'est un formulaire**
 95 **envoyé par Santiago ?**
- 96 Alejandra : Non, **ils l'envoient de Santiago**. C'est que moi, après ce que chacun
 97 propose, **je dois-** tu vois c'est ici ((elle tourne les pages de sa copie du
 98 formulaire en cherchant une page spécifique)), les choses **qu'ils**
 99 **demandent**, disons entre guillemets, **obligatoires**. Bon, c'est ici la
 100 partie plus bureaucratique ((elle montre les premières pages du
 101 formulaire)). ((**Elle lit le formulaire**)) : « Mille scientifiques, mille
 102 salles de classe, Jour de la science dans mon école, Foire et congrès
 103 régionaux scientifiques scolaires ». ((Elle pointe dans la copie de son
 104 formulaire la partie correspondante à chaque activité)). Ce sont les
 105 trois activités qui sont comme- Il y a une feuille blanche qui s'est
 106 glissée entre les=
 107 Carla: =Toi aussi tu l'as ?
- 108 Alejandra: Oui ((elle l'enlève)). Bon, ça c'est la première partie. Après vient
 109 ((**elle lit**)) : « activités proposées par le comité d'organisation
 110 régional », tu as vu, c'est ici. Dans ce même tableau ((**elle tourne la**
 111 **feuille vers Carla et avec son crayon elle pointe le tableau**)). **Je vais**
 112 te l'envoyer par courriel. ((**Elle lit**)) : « nom de l'activité, description,
 113 date, lieu, public qui participe, objectif de l'activité ». Et ceci se répète
 114 avec la même chose, ce tableau **je peux** te l'envoyer. ((**Alejandra**
 115 **tourne à la page suivante** qui correspond au tableau résumé)). Et
 116 après **je dois** construire ici avec tout ce que **les autres font**, construire
 117 le calendrier, mais ceci signifie un résumé ((**Elle revient à la page**
 118 **précédente**)). Ça c'est la foire, mais on y est. ((**Elle tourne la page**)).
 119 Bon, ça ça a à voir avec les budgets, c'est ce que **je dois faire avec**
 120 **Mariela** ((la directrice adjointe d'*Explora Sur* et responsable de la
 121 gestion des finances)). ((Alejandra continue de feuilleter sa copie du
 122 formulaire. Carla fait la même chose avec sa copie en essayant de
 123 suivre Alejandra)). Et ça, et ça c'est la partie, elle vient en annexe, la
 124 partie pour recueillir l'information des publics.
- 125 Carla: Ah! La feuille de quantification.
- 126 Alejandra: Oui. Ce qui arrive, c'est qu'**eux, ce qu'ils veulent**, et **nous on devrait**
 127 **ajouter** ici dans cette partie ((Elle regarde la page avec les activités
 128 proposées par le comité)) le public participant, une nouvelle ligne dans
 129 laquelle on marque la projection du public qui participera. Parce que
 130 moi **je dois faire** une projection de combien de personnes nous
 131 pensons avoir.
 132 ((Le téléphone sonne. Comme Julia est occupée, Alejandra répond et
 133 prend le message. Pendant ce temps, Carla continue à prendre des
 134 notes dans son calepin)).



Figure 5 : Dynamique de mise en acte du Projet : suite de la danse d'agentivités

La question de Carla, qui ouvre ce deuxième extrait, rend explicite l'auteur/autorité du formulaire : Est-ce Alejandra ou Santiago⁸¹ qui l'ont écrit ? Une fois l'auteur révélé (Santiago), le formulaire possède dès lors une certaine autorité. Dit autrement : l'auteur autorise le formulaire à exiger et ordonner en son nom. Ce qui est particulièrement intéressant dans cet extrait, c'est la manière dont le Comité central du programme devient présent dans l'explicitation de l'*authorship*, et, ce faisant, rend visible la chaîne d'autorité du programme *Explora*. Nous trouvons ici une illustration du lien étroit entre auteur et autorité, ce que Taylor et Van Every (2000) soulèvent en précisant avec raison : « Without texts, no authority : After all, the words authority and author have the same root! » (p. 242). Ceci explique pourquoi la question de Carla est d'importance : la réponse à cette question indique non seulement qui est l'auteur, mais en particulier qui est le patron.

Comme au début de l'extrait précédent, c'est la question de Carla qui déclenche la réponse d'Alejandra, une réponse dans laquelle elle spécifie l'auteur du formulaire (« ils l'envoient de Santiago »; ligne 96) en enchaînant directement avec les demandes et conditions posées par le Comité central : « ils demandent » (ligne 98-99), « obligatoire » (ligne 99), « eux, ce qu'ils veulent » (125). La description du formulaire, dans ce deuxième extrait, suit ici une logique différente, logique qui soulève les requêtes du Comité central et, conséquemment, les actions à réaliser pour répondre à ces requêtes, ainsi que les responsables chargés de les réaliser. En ceci, Alejandra s'engage dans une dynamique différente avec le formulaire (un nouveau

⁸¹ Les coordinations régionales utilisent toujours le nom « Santiago » pour parler du Comité central du programme *Explora*, comité qui se trouve dans la capitale du pays. De même, le Comité central parle des coordinations régionales en utilisant le nom de la ville principale de la région correspondante.

tour dans cette danse d'agentivités). Elle lit à voix haute plusieurs passages du formulaire qui correspondent aux activités « obligatoires » exigées par Santiago (lignes 101-103), aux activités proposées par le comité régional (lignes 108-109) et à l'information spécifique exigée par Santiago au sujet de ces activités (lignes 111-112). En lisant le formulaire, elle se positionne littéralement en tant que porte-parole du Comité central d'*Explora*. Elle agit ainsi dans son rôle premier, comme représentante officielle d'*Explora* dans la région, donnant voix au Comité central qui se rend présent dans cette réunion par l'association entre Alejandra et le formulaire.

Dans cette association, Alejandra non seulement lit le formulaire, elle le manipule : tourne les pages, retourne sa copie du formulaire vers Carla, pointe une section avec son crayon. Toutefois, ce qui peut paraître comme une simple lecture du formulaire page par page – une lecture des titres, des tableaux, des données – est, en fait, de par l'explicitation même de son lecteur/auteur, une description/projection des responsabilités, et surtout des responsables : « Je » (lignes, 97, 110, 113, 115, 119-120) « nous » (ligne, 125-126), « ils » (lignes 115-116). C'est bien parce qu'« ils (Santiago) l'envoient », et qu'« ils demandent » et qu'« ils veulent » que la série des « je dois » et « nous devrions » s'amorce. La part de responsabilité est ici associée à l'auteur/autorité du formulaire. Il n'est pas surprenant alors que dans cette description, la grande majorité des devoirs correspondent à ceux d'Alejandra. N'oublions pas que, dans la première page du formulaire, dans la section d'identification du projet, le deuxième point correspond aux coordonnées du responsable, en l'occurrence, la directrice de la coordination régionale. Dans ce cas, le formulaire agit donc en tant que trace physique de l'engagement et de la responsabilité d'Alejandra vis-à-vis de Santiago.

Comme dans l'extrait précédant, le travail de positionnement que fait Alejandra identifie clairement ceux qui sont « en dedans » (je, nous, Mariela) du projet et ceux qui restent « en dehors » (eux, les autres). L'établissement de ces frontières, nous le verrons aussi par la suite, est constamment en mouvement de par

son caractère situé. Ici, il répond directement à cette association entre le formulaire et les requêtes de Santiago, association qui positionne, aux yeux du Comité central, Alejandra comme responsable officielle du Projet. Il est important, par ailleurs, de souligner ici le changement progressif de statut du formulaire qui passera d'un formulaire « à remplir » à un formulaire « complété ». Comme nous l'avons vu dans cet extrait, il *présentifie*, en tant que formulaire à remplir, le Comité central du programme *Explora*, mais une fois complété, il *présentifiera* aussi le Projet de la coordination régionale *Explora Sur* et tous les engagements que ce dernier traduit. C'est à ce stade qu'Alejandra devient, en tant que chargée de projet, redevable. Et d'ailleurs elle l'anticipe clairement dans les lignes 129-130 : « Parce que moi, je dois faire une projection de combien de personnes nous pensons avoir » (ce qu'elle ne dit pas, mais qui est propre à la nature de tout projet, c'est qu'elle sera évaluée à partir de cette projection. Nous verrons par la suite les implications d'un tel engagement).

Un autre élément intéressant à noter, c'est l'imbrication du passé, du présent et du futur, propre à la logique anticipatoire du projet. Tel que développé au Chapitre 3, le projet, en plus de « jeter en avant », « jette en arrière » et « en même temps ». Par la rétrospection (en arrière), Alejandra s'engage dans une projection (en avant) de ce qui doit être fait, quand et comment, le résultat étant la simultanéité de la planification et la mise en marche du projet. On pourrait même ajouter, en prenant l'exemple de la feuille de quantification, qu'il y a anticipation de l'évaluation du Projet, évaluation qui sera mesurée par la concordance entre les publics estimés et les publics réels. Dans ce contexte, le formulaire « à remplir » agit en tant que mode d'ordonnement (inscription/prescription). Par sa projection en tant que formulaire complété, il agit aussi comme trace matérielle d'engagement pour tenir responsable les acteurs impliqués dans le projet (sanction).

Dans ces deux extraits, nous pouvons voir à l'œuvre la dynamique de *flip/flop* du Projet qui se place (surtout) au-dessus, mais aussi en dessous des agents organisationnels. Comme représentant du Comité central d'*Explora*, le Projet se place

au-dessus d'Alejandra quand il projette des actions et des buts associés à des échéances. Dans ces passages, par exemple, l'enjeu principal était de remplir le formulaire avant la date limite fixée par le Comité central. À partir de cette contrainte, et suivant page par page le formulaire « à remplir », Alejandra projette une série d'actions qu'elle assume en tant que chargée du projet, mais dont la responsabilité est (partiellement) distribuée avec les autres membres de son personnel. Or, même si elle se place sous le Projet (comme lorsqu'elle lit textuellement sont contenu en y associant une tâche ainsi que le ou la responsable chargé(e) de la réaliser), elle démontre aussi beaucoup d'agentivité quand elle définit le formulaire, quand elle y sélectionne, ponctue et accentue quelques sections, quand elle l'interprète et le traduit en plusieurs directives, etc. L'extrait suivant illustre plus clairement la possibilité d'être au-dessus du projet, même s'il est généralement difficile de sortir du cadre (comme le montre bien la réaction de surprise d'Alejandra au « glissement » de la page blanche dans le formulaire).

Extrait 3 :

267 Alejandra: Alors, regarde ((elle prend la copie du formulaire de Carla et cherche
268 la page correspondante en lien avec la description des activités. Elle
269 tourne ensuite la page vers Carla pour qu'elle puisse la lire
270 correctement. Elle tient la copie du formulaire avec une main, dans
271 l'autre elle a un crayon)), ce que nous pouvons préparer, c'est une
272 petite feuille pour les enseignants du Réseau ((elle se réfère ici au
273 Réseau des représentants d'*Explora Sur* dans les villes de la région))
274 avec ça ((elle pointe avec son crayon le tableau avec la description de
275 l'activité « Jour de la science dans mon école ». Elle lit)) : « Nom de
276 l'activité : Jour de la science dans mon école », OK, « description »,
277 comment eux ils la voient, « jour de réalisation », c'est donné par ce
278 qu'on a dit que c'était ((elle regarde les notes qu'elle avait prises dans
279 sa copie du formulaire)) le mercredi 4, OK. Alors, ici ((elle retourne la
280 copie du formulaire de Carla **pour écrire dans le tableau**)). **Alors,**
281 **nous allons mettre ici ((elle écrit))** : Jour de la science dans mon
282 école, la date c'est le mercredi 4 octobre, le public participant et ici
283 **une petite note qui dit « personnes qui, selon vous, participeront ».**
284 Carla : Attentes en termes de public

- 285 Alejandra : OK, mais plutôt que- Nous pourrions même faire pareil pour les deux,
 286 pour le Réseau et pour le- ((Elle se réfère ici aux deux groupes de
 287 travail, nommés réseaux, celui des enseignants et celui des institutions
 288 d'éducation. **Elle ajoute une autre case au tableau** dans la copie du
 289 formulaire de Carla)) **Séparons les personnes qui participeront des**
 290 **institutions qui, selon eux, y participeront.**
- 291 Carla : Ces deux-là séparées du public participant ou plutôt comme un sous-
 292 point?
- 293 Alejandra : Non, après il peut y en avoir un autre qui dit le total du public
 294 participant, OK. Mais, je dirais, je préférerais le laisser comme ça, ne
 295 faisons pas la somme. ((Elle lit ce qu'elle est en train d'écrire)) :
 296 « Selon vous, participeront ». **Et tu peux mettre ici, je ne sais pas,**
 297 **pour qu'ils écrivent le numéro**, OK. Et même pour les enseignants
 298 du Réseau, on pourrait séparer ((**elle rajoute une case au tableau et**
 299 **écrit**)) : « personnes qui, selon vous, participeront : enseignants,
 300 élèves » et les élèves séparés en primaire et secondaire. Qu'ils fassent
 301 une estimation.
- 302 Carla: Dans ce point, [n'est-ce pas?
- 303 Alejandra : [Dans se point, **ajoute, transforme le tableau, OK.**

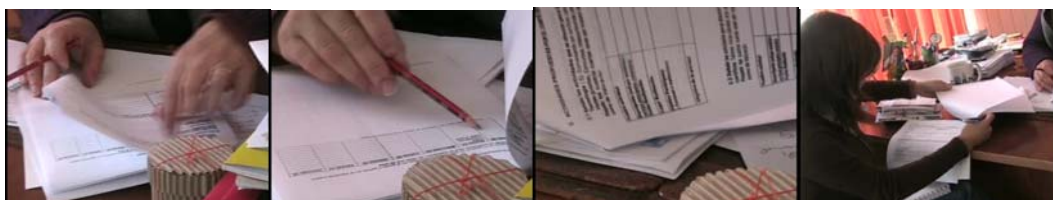


Figure 6 : Dynamique de mise en acte du Projet : derniers pas de la danse d'agentivités

Dans cet extrait nous pouvons voir Alejandra proposant, voire même autorisant et demandant à Carla de transformer le formulaire. On la voit non seulement dire à Carla d'ajouter des cases et des informations au tableau (lignes 284-284, 296-298) et d'en modifier quelques-unes (lignes 290-291), mais aussi écrire ces changements sur le formulaire (lignes 281, 289, 299), pour enfin dire explicitement à la ligne 304 : « ajoute, transforme le tableau, OK ». Il est vrai que les changements qu'Alejandra propose restent toujours dans le cadre du Projet. Il n'y a pas de remise en question et il s'agit donc d'une forme d'accommodation, au sens de Pickering (1995). Cependant, par ces gestes — car ce sont surtout les gestes d'Alejandra et

leurs empreintes qui perdureront après cette réunion (une fois rendue dans son bureau, Carla prendra sa copie modifiée du formulaire et s'y référera pour créer la fiche de description des activités, une fiche qui sera par la suite envoyée par courriel aux membres du Réseau multi-institutionnel et remise en mains propres aux enseignants membres du réseau régional d'*Explora Sur* lors de leur prochaine réunion, une fiche qui sera aussi postée sur le site Web de la Semaine de la science pour téléchargement) — Alejandra présente la possibilité d'une ouverture au changement (les extraits précédents la présentaient plutôt comme suivant « à la ligne » le formulaire). Elle légitime ainsi l'accommodation du formulaire non seulement pour cette traduction, mais aussi pour les traductions successives. En fait, si nous projetons le cours d'actions découlant de cette première traduction matérielle du formulaire, nous avons une première transformation de Carla qui traduit/accommode le formulaire pour les enseignants et les représentants des institutions d'éducation, puis nous avons les transformations réalisées par chaque enseignant qui traduit/accommode la fiche de description des activités au contexte local, et de même pour les représentants des institutions. En plus, à ce stade, le Projet est encore dans sa phase d'écriture (même si nous avons montré que sa mise en marche y est simultanée). La possibilité de sortir du cadre (du tableau, du formulaire) devrait être beaucoup plus grande. En ceci, je rejoins Cooren (2007) qui plaide pour l'importance de se doter de moyens (intellectuels ou autres) nous permettant d'être au-dessus de nos projets. Cependant, il admet (et je partage cet avis) que nous aimons ces cadres et ces scripts parce qu'ils garantissent une certaine continuité tout en limitant notre domaine d'action et conséquemment notre responsabilité.

Cette première réunion de coordination entre Alejandra et Carla est représentative de la dynamique de travail d'*Explora Sur* dans l'organisation de la Semaine de la science, une dynamique oscillante de projection en avant/en arrière, dedans/dehors, dessous/dessus (telle qu'elle a été élaborée dans le Chapitre 3). Le point de départ est le formulaire, formulaire que j'ai présenté ici comme représentant du Comité central d'*Explora* dans son statut de document « à remplir » et comme

incarnation du Projet, représentant de la coordination *Explora Sur* dans son statut de document « complété ». Bien que dans sa forme originale – une quinzaine de pages avec des tableaux à compléter – nous ne le verrons plus, il reste que ses traductions plus compactes, plus précises, plus ciblées se manifesteront tout au long du récit ; la fiche de description des activités en étant un exemple parmi d'autres. La danse d'agentivités, cette dialectique d'accommodations et de résistances, rythmée par la cadence du projet, caractérise donc la dynamique organisationnelle de la Semaine de la science. Ce qui est particulier à ce premier temps d'organisation du Projet, c'est la double visée de le concevoir (remplir le formulaire) et de le mettre en marche. Les premières réunions, dont celle qui vient d'être analysée, suivent ce double mandat et montrent alors une dynamique semblable.

Les prochaines séquences suivent un fil plus précis : celui de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe », un fil qui prend comme point de départ le formulaire de présentation du Projet— plus précisément à la page 6 dans la section « programme d'activités », celle correspondant aux « activités spécifiques demandées par le programme *Explora* » —, un fil présent aussi dans la réunion entre Alejandra et Carla qui vient d'être analysée. Mais c'est surtout dans les séquences qui suivent que ce fil commence à se manifester plus explicitement. Tandis que les trois premiers extraits de la réunion entre Alejandra et Carla caractérisent surtout la dynamique de *flip/flop* du mode d'existence du Projet, les extraits suivants permettent de voir à l'œuvre les diverses pratiques d'espace-temps permettant de mobiliser 120 conférenciers/représentants d'*Explora* dans les différentes écoles de la région et ce, lors d'une même journée.

Mardi 25 juillet, en après-midi, bureau d'Alejandra, Coordination Explora Sur

Après la pause de 13h00 à 15h00 pour le dîner, Alejandra revient à son bureau pour une deuxième partie de journée (encore une fois) très chargée. Il pleut dehors et

à l'intérieur des bureaux de la coordination il fait froid. D'ailleurs, tous (et je m'inclus dans cette description) gardent leurs manteaux sur le dos en attendant que les radiateurs électriques se mettent en marche. Alejandra a deux autres réunions fixées pour cette journée : une en fin d'après-midi avec Mariela, directrice adjointe de la coordination régionale et la personne responsable de la gestion des finances de la coordination (elle a une formation en génie industriel et travaille pour la Direction de recherche de l'université d'attache dans la division de gestion de projets), l'autre avec Paula, la responsable de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe ». Vers 16h00, Paula entre avec décision dans le bureau d'Alejandra (après m'avoir vu et m'avoir fait un geste comme pour signifier « C'est vrai, tu es là ! »). Elle semble pressée (par la suite, elle dira qu'elle doit partir chercher son fils à la garderie). Elle s'assoit dans la chaise face à Alejandra. À la différence de Carla, elle n'a pas de calepin ou de cahier pour prendre des notes (c'est un peu son habitude, elle prend des bouts de papier qu'elle trouve sur le bureau d'Alejandra, lui prend aussi un crayon et généralement part, sans s'en rendre compte, avec). Sans plus tarder, elle ouvre la réunion :

Extrait 4 :

- 1 Paula: ((inaudible, pendant qu'elle entre au bureau et s'assoit)) j'ai besoin
2 que tu m'expliques, je dois partir maintenant.
- 3 Alejandra : OK, OK, regardons. **Il y a un formulaire des Mille scientifiques.** Je
4 vais te l'envoyer par courrier électronique.
- 5 Paula : OK
- 6 Alejandra : C'est un formulaire que les scientifiques remplissent. Tu dois l'avoir
7 vu plus d'une fois.
- 8 Paula : Non, je ne l'ai jamais vu.
- 9 Alejandra : Non? OK, hum (.) mais je vais te l'envoyer par courrier électronique.
10 Et dans ce formulaire ils mettent=
- 11 Paula : =Les sujets sur lesquels ils veulent parler
- 12 Alejandra : En fait, ils mettent un titre à leur conférence, ils indiquent s'ils ont une
13 préférence, quelque chose que **nous essayons de décourager** parce
14 que si eux disent : « Ah, moi je veux, ah, moi j'ai étudié dans l'école
15 F550 » ((les écoles publiques au Chili ont des numéros)) de je ne sais
16 pas trop où, « Je veux aller là-bas ».

- 17 Paula : OK
- 18 Alejandra : Et, en fait, dans cette école=
- 19 Paula : = Il n'y a personne d'intéressé à ce qu'il y aille
- 20 Alejandra : Exactement. Ou des fois pour nous c'est plus compliqué. Maintenant,
- 21 si quelqu'un le veut vraiment, et on le fait tous, mais on essaie qu'ils
- 22 restent ouverts et disponibles et comme ça, comme ça – dans la lettre
- 23 que je- Parce que **cette fiche va avec une lettre signée par moi**- Dans
- 24 cette lettre, c'est écrit « S'il vous plaît, soyez ouvert à aller n'importe
- 25 où dans la région ».
- 26 Paula : Ces scientifiques- Est-ce que c'est clair- Tu as une liste?
- 27 Alejandra; La liste est là. C'est celle que tu devais demander à Florencia ((la
- 28 responsable de cette activité l'année précédente)), elle est dans un
- 29 fichier.
- 30 Paula : Oui, un fichier.
- 31 Alejandra : Dans ce fichier, il y a même les courriers électroniques et tout.
- 32 Paula : OK
- 33 Alejandra : OK. Alors, ce sont les mêmes que l'année dernière. Mais
- 34 indépendamment de ça, il faut chercher en plus et envoyer la fiche,
- 35 espérons, **à toutes les personnes qui travaillent dans l'université**
- 36 **d'attache**, qu'ils soient 2000, peu importe.
- 37 Paula : OK
- 38 Alejandra : Au moins, la leur envoyer, envoyer la nomi- la lettre, il faut s'occuper
- 39 d'envoyer la lettre et la fiche **aux doyens**, OK, et **aux directeurs de**
- 40 **Département** en demandant qu'ils participent à cette activité. La lettre
- 41 que j'envoie sert d'en-tête, OK ?
- 42 Paula : OK
- 43 Alejandra: C'est ça et en plus **envoyer un courrier électronique à tout ce**
- 44 **monde**. Je t'ai envoyé une fiche que j'ai reçue?
- 45 Paula : Non.
- 46 Alejandra: Non? OK. Alors, je vais te l'envoyer et aussi le message d'une
- 47 professeure qui a vu sur la page Web ((elle se tourne vers son l'écran
- 48 de son ordinateur, placé en arrière de son bureau à sa gauche pour
- 49 envoyer les deux documents)).

Comme on le voit, la réunion est déclenchée par Paula qui, en plus de demander directement à avoir des explications, précise également un délai à cette discussion (« je dois partir maintenant », ligne 2). En conséquence, l'explication que donne Alejandra, suite à cette requête, sera axée, pour optimiser le temps, sur ce qui est prioritaire pour organiser l'activité Mille scientifiques. Au lieu d'une description rhétorique ou sous forme de narratif (dont Alejandra fera usage dans d'autres contextes), cette activité est décrite ici comme une liste de prescriptions, suivant une

dynamique semblable à celle analysée dans les extraits précédents. Cette liste de prescriptions trace ce que nous pourrions appeler une *trajectoire scriptée*. J'utilise le mot trajectoire (au singulier) pour faire référence à la notion commune d'un trajet d'un point A à un point B qui permet d'aligner et d'entrecroiser plusieurs trajectoires (tel que développé dans le Chapitre 5). Le néologisme « *scriptée* » me permet de faire référence à la notion de script, notion qui, selon Latour (2007, 2008), serait particulière au mode d'existence du Projet. La *trajectoire scriptée* est ce qui permet dans cet extrait à Alejandra de présenter son programme d'action à Paula tout en le projetant pour les séquences d'action à venir. Dans cet extrait, la trajectoire *scriptée* prend forme dans la description des tâches que les différents acteurs impliqués dans cette activité doivent accomplir (Paula, les universitaires, les autres établissements, et ainsi de suite).

Ce qui est particulièrement intéressant à noter, c'est qu' Alejandra se centre principalement sur la fiche d'inscription de l'activité Mille scientifiques pour articuler ce programme d'action (ligne 3 : « Il y a un formulaire des Mille scientifiques »). Dès le début de cette interaction — et, j'ajouterais, pour l'organisation globale de cette activité —, cette fiche d'inscription joue un rôle crucial. Comme Alejandra l'explique aux lignes 6, 10 et 12-13, cette fiche d'inscription est censée être remplie par les chercheurs qui participeront à l'activité dans laquelle ils « mettent un titre à leur conférence ; ils indiquent s'ils ont une préférence » (ligne 12-13). En se centrant sur la fiche d'inscription, Alejandra la place en tant qu'agent prioritaire d'articulation — ce que Lacoste (2000) désigne comme le travail d'articulation des objets — des tâches associées à l'organisation de cette activité.

Dans ce cas, cette fiche agit aussi en tant que *point de passage obligé* (Callon, 1986), ce qui peut également être compris comme un point d'intersection de trajectoires multiples et diverses. Tout ce qui concerne le recrutement des chercheurs pour l'activité Mille scientifiques doit passer par cette fiche afin d'être recueilli, rassemblé, classifié, répandu, coordonné et géré. Dans ce sens, cette fiche joue un

rôle important en tant qu'elle aligne ces trajectoires multiples et simultanées autour d'une *trajetoria scriptée* — un narratif d'ordonnement « recursively told, embodied, and performed in a series of different materials » (Law, 1994, p. 259). Cette trajectoire projetée par Alejandra dans son programme d'action est basée sur son expérience et sur les buts et demandes spécifiques établis par le Comité central d'*Explora*. En ce sens, il y a aussi un alignement entre une trajectoire régionale et la trajectoire nationale établie par le programme (qui, comme nous l'avons vu aux Chapitres 2 et 4, répond à son tour à une volonté politique de démocratisation de l'éducation mise de l'avant par le gouvernement du Chili). Notez, ici, que ce travail d'alignement se traduit aussi dans l'interaction entre Alejandra et Paula. Comme nous pouvons le voir dans l'extrait, cette dernière s'aligne par rapport au programme d'actions d'Alejandra lorsqu'elle complète les tours de parole de sa patronne (lignes 11 et 19) et lorsqu'elle s'accorde avec elle (lignes 5, 17, 30, 32, 37, 42).

Retournons maintenant à la fiche d'inscription. En plus d'agir en tant qu'agent d'articulation, elle agit en tant que trace matérielle d'un engagement personnel, un type de contrat organisationnel entre les chercheurs et *Explora*. En remplissant cette fiche — données personnelles, informations sur la conférence et conditions spéciales — les chercheurs inscrivent non seulement l'information nécessaire pour coordonner cette activité, ils s'engagement formellement à y participer. Ceci est clairement rendu explicite dès les premières lignes de la fiche (qui compte deux pages), comme le montre l'image ci-dessous :



	XII Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología FICHA DE INSCRIPCIÓN "1000 Científicos, 1000 Aulas", Martes 03 de Octubre			
Compromiso de participación: "1000 Científicos, 1000 Aulas", Martes 03 de Octubre del 2006.				
A:	Programa EXPLORA Región Sur	Fono Fax: 00-000000 00-000000	xxxxx@xxxx.cl	Fecha: enviar antes del 15 de Septiembre

Figure 7 : Entête de la fiche d'inscription à l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » (surlignement en jaune ajouté).

En effet, on peut lire dans le sous-titre de cette fiche : « Engagement de participation : Mille scientifiques, mille salles de classe, mardi 3 octobre 2006. ». Viennent ensuite les informations de la coordination régionale *Explora Sur* (que j'ai modifiées afin de préserver l'anonymat des participants) avec la date limite pour envoyer la fiche, soit le 15 septembre. Ce qui n'apparaît pas dans l'image ci-dessus, mais qui est aussi inscrit dans la première page de la fiche, c'est le tableau avec les informations personnelles du chercheur (nom, institution, adresse, téléphone, télécopieur et courriel), ainsi que les informations sur la conférence (titre, domaine scientifique ou d'application technologique – il s'agit ici d'une liste à cocher —, une brève description et la durée en minutes). La deuxième page correspond aux conditions de la conférence (quel niveau de scolarité est visé, le nombre de personnes désirées, et le matériel audiovisuel). Il y a aussi un espace réservé pour les coordonnées de l'école (dans le cas où le chercheur l'aurait déjà contactée) et un tableau vide pour des commentaires.

La fiche en tant qu'agent textuel matérialise l'engagement des chercheurs qui en la complétant et en l'envoyant à *Explora* peuvent être maintenant tenus responsables. Ce faisant, ils souscrivent à la *trajectoire scriptée* présentée par *Explora* (dans ce cas, cette trajectoire leur est présentée dans la lettre signée par Alexandra, lettre qui est jointe à la fiche). Or, nous le verrons par la suite, dans certains cas, cet engagement, même s'il a été inscrit, n'a pas été respecté. Environ 20 professeurs ayant rempli cette fiche (et l'ayant retourné à *Explora Sur*) ont annulé à peine quelques jours avant la tenue de l'évènement. Peut-on dire alors que, pour ces cas, la fiche d'inscription n'a pas suffisamment agi en tant que contrainte ? Peut-être. Ce que nous pouvons assurer c'est que la fiche (à elle seule) n'a pas été en mesure de maintenir l'engagement de ces professeurs. Pourquoi ? C'est un des points que le personnel d'*Explora Sur* abordera lors de la réunion d'évaluation, j'y reviendrai par la suite. Pour l'instant ce que j'aimerais souligner, et que cette situation illustre, selon moi, très bien, c'est la portée des associations pour comprendre l'effet des actions (ici, les actions qui mènent à l'engagement, ainsi que celles qui maintiennent cet

engagement). En effet, pour que cette fiche d'inscription puisse agir en tant qu'agent contractuel (et nous l'avons aussi vu dans l'analyse des extraits précédents), elle doit être associée à d'autres : Paula doit en faire la diffusion auprès de tous les professeurs de l'université d'attache d'*Explora Sur* (lignes 35-36, 43-44), particulièrement ceux qui ont participé l'année dernière (ligne 35), aux doyens, et aux directeurs de département (lignes 39); elle doit aussi l'accompagner (voire, l'associer) d'une lettre qu'Alejandra signera (lignes 23-24); les chercheurs doivent la compléter (ligne 6) et l'envoyer et respecter les engagements qui y figurent.

Toutefois, il ne s'agit pas ici seulement d'associations, mais aussi de dissociations ou de non-association. Le programme d'action d'Alejandra inclut non seulement la liste des « choses à faire », mais aussi celles à ne pas faire ou à éviter (« quelque chose que **nous essayons de décourager** » ; ligne 13). Spécifiquement, dans ce cas, Alejandra instruit Paula d'éviter les requêtes spéciales des chercheurs concernant l'école à laquelle ils veulent se rendre (lignes 12 - 25). Ici, au lieu d'inclure ces requêtes à la *trajectoire scriptée*, il y a une instruction spécifique de les laisser de côté. Les requêtes spéciales des chercheurs ne doivent pas faire partie de l'histoire si les buts d'*Explora* doivent être atteints : ces deux objectifs (les requêtes spéciales vs les buts d'*Explora*) sont positionnés comme étant incompatibles, donc à éviter. Ici, on voit qu'un agent textuel — la lettre signée par Alejandra qui présente l'activité et qui anticipe la fiche de description — est mobilisé pour souligner cette instruction.

Cette lettre, d'une longueur d'une page, signée par Alejandra en tant que directrice de la coordination régionale *Explora Sur*, présente dans quatre courts paragraphes, « quelques informations que nous considérons d'importance » [*alguna información que consideramos relevante*]. Dès le premier paragraphe qui décrit cette activité il est ainsi souligné que :

La participation de la *Región Sur* à cette activité est caractérisée par son haut taux d'appels et son étendue géographique, ce qui implique, au moment de l'inscription, **d'accepter la possibilité de sortir de la Ville**

Sur [la capitale de la région] pour réaliser la rencontre avec les étudiants⁸². (soulignement ajouté)

Ce premier paragraphe, qui sert de cadre de référence pour les paragraphes suivants, établit clairement un lien de causalité entre l'envergure de cette activité et la disponibilité de ceux qui décident de s'y inscrire. Ce cadre de référence justifie les « considérations à avoir lorsqu'on remplit la fiche d'inscription » (présentées dans le quatrième et dernier paragraphe), la dernière étant associée à la responsabilité exclusive du chercheur de contacter l'école dans les cas de préférence. Voici ce que le texte dit,

Si vous avez une préférence pour un Établissement Scolaire spécifique et/ou si vous avez convenu avec un établissement de votre participation, **nous comprenons que la coordination de l'activité sera sous votre propre responsabilité**, dans tous les cas, communiquez-nous cette information pour l'incorporer dans le registre d'activités et pour émettre le constat de participation⁸³. (soulignement original).

La lettre ne nie manifestement pas la possibilité de choisir une école spécifique. Au lieu de cela, elle positionne l'argument en termes de responsabilité. Ce faisant, elle trace clairement les frontières entre l'aire de responsabilité d'*Explora* et ce qui peut être considéré comme l'entreprise personnelle du chercheur. Toutefois (pour le registre de l'activité), la lettre spécifie également que même si la coordination de ces cas spéciaux ne relèvera pas de la responsabilité d'*Explora Sur*, l'information sera incorporée dans le rapport final. Notez ici comment les frontières sont floues dans la mesure où elles bougent constamment dans le discours d'*Explora* en positionnant qui est « dedans » et qui est « dehors ». Ce travail d'établissement de frontières [*boundary setting*] dont il a été aussi question dans les analyses précédentes est, selon

⁸² Extrait original en espagnol; “La participación de la Región Sur en esta actividad se caracteriza por su alta convocatoria y cobertura geográfica, lo cual implica, al momento de inscribirse el aceptar la posibilidad de salir fuera de *Ciudad Sur* para realizar el encuentro con los estudiantes”.

⁸³ Extrait original en espagnol: “Si tiene preferencia por un Establecimiento Educacional en particular y/o ha convenido con alguno su participación, **entendemos que será de su responsabilidad la coordinación de la actividad**, de todas formas comuníquenos esa información para incorporarlo en el registro de la actividad y emitir la constancia de su participación.”

Clegg et Kornberger (2006), intrinsèque à l'organisation. Aussi, ce *boundary setting* n'est pas neutre. Comme nous pouvons le voir dans cet extrait, il répond directement à des critères et à des buts spécifiques. Clegg et Kornberger (2006) affirment ainsi que l'établissement des frontières est la manière la plus fondamentale et la plus simple d'organiser l'espace. Organiser l'espace (ce qui n'est pas la même chose qu'espacer l'organisation) passe premièrement par ce travail de positionnement du « dedans » et du « dehors » de la *trajectoire scriptée*, ce qui est en fait aussi un exercice de pouvoir.

Une autre manière de concevoir l'exercice du pouvoir, que l'on retrouve aussi présent dans cet extrait, concerne l'association stratégique de certains acteurs afin de multiplier leur pouvoir d'action (Latour, 1986). En associant la lettre à la fiche et à Paula, Alejandra renforce leur possibilité d'agir. Pensons-y, pour Paula, rencontrer 2.000 professeurs pour les inviter à une activité se tenant dans près de deux mois ressemble à une tâche pour le moins difficile, voire insurmontable. La lettre et la fiche peuvent, par contre, être distribuées simultanément et successivement, dans les temps estimés pour joindre ces professeurs. Or, faut-il encore que ses documents apparaissent comme étant autorisés à le faire. En signant la lettre qui sert de présentation et de cadre de référence pour la fiche d'inscription, Alejandra autorise ainsi ses/ces agents à agir en son nom (et, conséquemment au nom de la coordination *Explora Sur* et du programme *Explora*, qu'elle représente). Cependant, pour que cette *présentification* soit reconnue, Alejandra doit non seulement autoriser ses délégués à la représenter, mais elle doit être également reconnue en tant qu'auteure légitime (la discussion sur le rapport auteur/autorité s'applique aussi à ce cas).

La reconnaissance dont Alejandra jouit maintenant — ce qui n'était pas le cas il y a dix ans — est le résultat d'un travail intense de positionnement d'*Explora* au sein de l'université. Il y a dix ans, c'était Alejandra qui allait cogner aux portes des professeurs, présentant le programme *Explora* et l'activité Mille scientifiques pour demander leur collaboration. Maintenant, c'est la-fiche-avec-la-lettre qui se déplacera par courrier électronique, par la poste et également par Paula (qui, comme nous le

verrons plus tard, rencontrera personnellement quelques professeurs pour les inviter à participer). Nous faisons face ici à ce que nous pourrions appeler une « économie de la présence ». Plus besoin d'expliquer le programme *Explora*; le logo situé sur le coin supérieur gauche de la lettre et de la fiche d'inscription suffit. Plus besoin d'expliquer l'activité Mille scientifiques; la lettre décrit son envergure et établit la procédure à suivre et les considérations pour remplir la fiche. Plus besoin de présenter Alejandra, sa signature en bas de page suffit.

Il y a, cependant, un autre effet de *présentification* dans cette association que je n'ai pas mentionné et qui concerne la Commission nationale de recherche en science et technologie (CONICYT), dont le logo apparaît dans le coin droit supérieur de la lettre signée par Alejandra et de la fiche d'inscription (voir figure 7, p.225). Ce logo, qui reproduit le drapeau du Chili, est le même pour toutes les institutions gouvernementales, le seul élément qui change étant le texte qui l'accompagne. Dans ce cas, il est écrit : « Gouvernement du Chili. CONICYT ». [*Gobierno de Chile. CONICYT*]. Encore une fois, nous faisons face à une économie de la présence : plus besoin de présenter cette commission, le logo gouvernemental suffit⁸⁴.

Voici donc à l'œuvre un premier mouvement spatiotemporel caractérisant les pratiques d'espacement d'*Explora Sur* dans l'organisation de l'activité Mille scientifiques : la mise en place d'une stratégie de diffusion de la-fiche-avec-la-lettre « à toutes les personnes qui travaillent dans l'université d'attache, qu'ils soient 2000, peu importe » (lignes 35-36). Nous avons vu, dans cet extrait, que cette stratégie implique un travail d'alignement et d'articulation, d'association et de dissociation, de *présentification* permettant une certaine économie de la présence, ainsi que l'établissement de frontières. Un travail minutieux porté particulièrement dans la

⁸⁴ J'aimerais noter ici que le Comité central d'*Explora* avait envoyé, le 27 juin par courrier électronique, à tous les directeurs et directrices des coordinations régionales la lettre d'appui à l'activité Mille scientifiques signée par la présidente du CONICYT, lettre qui avait été diffusée par le Comité central auprès de 3000 chercheurs de la région centrale du Chili (où se trouve Santiago). La coordination régionale *Explora Sur* n'a pas jugé nécessaire l'envoi de cette lettre (le logo du CONICYT étant suffisant pour représenter cette commission).

mise en acte d'un programme d'action, une *trajectoire scriptée* projetée pour l'organisation de cette activité. Regardons, maintenant comment cette trajectoire continue à se manifester (se raconter, se matérialiser) dans un deuxième extrait de cette réunion :

Extrait 5 :

- 95 Paula: C'est tout ce qu'il faut faire? En fait, c'est quand même beaucoup,
96 mais je veux dire
- 97 Alejandra : Un instant.
- 98 Paula : Ah, OK.
- 99 Alejandra: Ça c'est un côté. Après vient **l'autre côté**, ce sont les coordonnateurs
100 ((elle se réfère aux enseignants membres du Réseau régional
101 représentants d'*Explora Sur* dans les villes de la région)).
- 102 Paula : Les écoles où vont les jeunes.
- 103 Alejandra : En fait, elle est en train de préparer **une fiche**, elle, elle, avec Carla,
104 mets-toi- organise-toi pour que les enseignants indiquent quels sont les
105 sujets qui les intéressent et quel est le niveau des étudiants et combien
106 d'étudiants auraient-ils, de quelle classe seraient-ils et le nombre
107 d'étudiants.
- 108 Paula : ((Elle prend des notes sur une feuille en répétant les points importants
109 de l'explication d'Alejandra)) Alors, le sujet qui les intéresse, de
110 quelle classe
- 111 Alejandra : Oui, et le nombre de personnes.
112 ((Paula prend des notes))
113 OK, alors, **recueillir d'un côté cette information et après [tu le**
114 **croises, OK**
- 115 Paula : [Je le
116 croise ((Paula fait le geste de croiser avec ses mains))
- 117 Alejandra : Et il faut assigner à chacun et alors=
118 Paula : =Celui qui s'approche le [plus
119 Alejandra : [Exactement. Alors, là après il faut=
120 Paula: =Coordonner la date, le lieu
121 Alejandra : Les informer avec anticipation suffisante
122 Paula: Bien sûr
123 Alejandra: Et toute l'affaire. OK. Je vais t'envoyer maintenant la fiche avec la
124 lettre ((elle se tourne vers son écran pour envoyer les documents. Le
125 reste de cet extrait elle répond de cette position)).
- 126 Paula : OK
- 127 Alejandra: **Quand pouvons-nous nous rejoindre les deux pour voir ça de quel**
128 **est ton système et comment tu penses et voir la liste que tu as et**

- 129 **ceux que tu as repris de l'année dernière, OK et tout ça** ((pendant
 130 qu'elle parle, elle prend son planificateur)).
 131 Paula : Vendredi ?
 132 Alejandra : Au moins les noms, je sais que Julia les a, ceux de l'année dernière, à
 133 cause des certificats de participation, je ne sais pas si elle, je pense que
 134 c'est Florencia qui a fait cela aussi.
 135 Paula : **Et combien est ton, quelle est ton attente ?**
 136 Alejandra : **Faire mieux que l'année dernière qui, il me semble, a été comme**
 137 **120.**
 138 Paula : 120 ((elle prend des notes)), 120 c'est le minimum.
 139 Alejandra : Nous devrions avoir minimum 120 personnes.
 140 Paula : OK
 141 Alejandra : OK, Maintenant ça peut être 120 académiques, par exemple,
 142 Paula : Moins d'écoles
 143 Alejandra : Non, 150 conférences
 144 Paula : C'est à quoi je réfère
 145 Alejandra : Parce qu'on arrive à ce que quelques-uns soient d'accord à en faire
 146 deux
 147 Paula : C'est ce que je voulais dire.

J'aimerais souligner deux moments importants dans cet extrait. Le premier suit la logique présentée précédemment, soit Alejandra qui présente son programme d'action et Paula qui se positionne en s'alignant par rapport à ce programme. Alejandra se réfère maintenant « à l'autre côté » (ligne 99) de ce programme, lequel concerne les écoles où les professeurs et chercheurs iront présenter leurs conférences — la deuxième partie de l'équation (les mille salles de classe) de cette activité. Entre les lignes 98 et 120, Paula s'aligne sur les explications d'Alejandra lorsqu'elle complète ses phrases et s'accorde avec elle, ponctuant le tout d'un affirmatif « bien sûr » (ligne 120). Cette deuxième partie, « l'autre côté », est brièvement expliquée. Alejandra et Paula semblent s'accorder sur les tâches qui doivent être effectuées : assigner une conférence à chaque école, coordonner la date et le lieu, et informer avec une anticipation suffisante. Comme dans l'extrait précédent, la stratégie proposée pour la réalisation de ces tâches implique un mouvement spatiotemporel, cette fois en dehors de l'université et à travers toute la région, de par la participation des coordonnateurs d'*Explora Sur* dans les villes de la région. De cette stratégie découle également un deuxième mouvement d'espace-temps qui implique le croisement

d'information « des deux côtés », autrement dit, l'intersection de deux trajectoires — celles des scientifiques et celles des salles de classe —, croisement qui doit être coordonné par Paula afin de créer ces rencontres.

Il est intéressant de voir qu'Alejandra définit les tâches de Paula comme une simple collecte d'informations « et après tu le croises » (ligne 114). Mais, nous l'avons vu avec la fiche d'inscription destinée aux professeurs, fournir ces informations implique aussi un engagement. Il est en de même pour une deuxième fiche, celle que Carla prépare (ligne 103) et dont il a aussi été question dans l'analyse de la réunion entre Carla et Alejandra. Remplir ces fiches n'est pas une inscription neutre de données. Ces pratiques que nous pourrions nommer « pratiques de comptabilité » [*accounting practices*], de par leur caractère contractuel qui exige des signataires des comptes à rendre et permet à *Explora Sur* de les exiger, incarnent des normes et des critères spécifiques. Dans ce sens, elles reproduisent, selon Quattrone (2004), l'idéologie des institutions : un travail complexe de compromis entre des instances politiques et sociales. En effet, la fiche destinée aux professeurs, en tant que traduction du formulaire, incarne les exigences et attentes du Comité central d'*Explora*, aussi bien que celles de la coordination régionale, qui sont toutes deux fortement alignées.

Cette logique de « comptabilité » [*accounting*] est également présente dans l'extrait ci-dessous, particulièrement quand, à la ligne 127, Alejandra demande à Paula de fixer un rendez-vous pour une prochaine réunion de mise à jour. Ceci correspond au deuxième moment important de cette interaction que je voudrais souligner, moment dans lequel Alejandra associe à son programme d'action, un programme de « comptabilité » [*accounting*] qui est projeté dans les réunions hebdomadaires de mise à jour que Paula et Alejandra tiendront tout au long de l'organisation de cette activité. Cette association, nous l'avons vu dans la première analyse, participe de la dynamique du projet, dynamique dans laquelle sont imbriquées l'inscription, la prescription et la sanction des tâches permettant

d'organiser cette activité. La logique de « comptabilité » souligne particulièrement la sanction. D'ailleurs, Paula en est consciente et le rend clairement explicite lorsqu'elle pose la question : « Et combien est ton, quelle est ton attente ? » (ligne 135). Paula associe ici l'objectif de l'activité aux attentes d'Alejandra. Elle aurait pu formuler la question en termes d'attentes du programme *Explora*, de la coordination régionale ou du Projet. En positionnant Alejandra comme celle qui établit les objectifs, elle reconnaît ainsi son *autorship* et donc son autorité.

On notera aussi dans cette formulation une étroite association des attentes personnelles d'Alejandra avec les attentes institutionnelles pour cette activité qui, rappelons-nous, se nomme « **Mille** scientifiques, **mille** salles de classe », ce qui suppose a priori un objectif chiffré. De plus, la coordination régionale *Explora Sur* a traditionnellement été très active dans la réussite de cet objectif national. En conséquence, Alejandra établit le but pour cette année par rapport au résultat de l'année dernière (ligne 136) : « Faire mieux que l'année dernière qui, il me semble, a été comme 120. ». Dans la *trajectoire scriptée* présentée dans le programme d'action d'Alejandra, on assiste donc à un alignement des attentes du programme *Explora*, de la coordination régionale et d'Alejandra. Ce qui est présenté comme une attente personnelle par la question de Paula (combien/quelle est *ton* attente) est en fait une attente collective, dans laquelle participent les résultats d'expériences précédentes de la coordination *Explora Sur* et la volonté du Comité central d'*Explora*. D'ailleurs, la dernière phrase du courrier électronique envoyé par la directrice des communications du Comité central avec la lettre d'appui de la présidente du CONICYT pour la promotion de cette activité, le montre clairement. Il y est écrit : « En espérant que cette année, nous augmenterons largement la réponse à cette initiative, je vous envoie mes salutations les plus cordiales » [*Esperando que este año superemos largamente la respuesta a esta iniciativa, les envío un muy cordial saludo*].

Enfin, il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas seulement d'une question de chiffres. La présence nationale d'*Explora* « en même temps » est aussi requise. Nous

verrons par la suite qu'atteindre ces buts (nombre et présence géographique) sera l'enjeu le plus important lié à l'organisation de Mille scientifiques. La quantification de l'activité, propre à une logique de « comptabilité », deviendra ainsi une ligne directrice de l'histoire-en-devenir (*story-so-far*) racontée dans ce contexte. Chaque programme d'action sera alors soumis à cette *trajectoire scriptée* pour assurer le succès de cette activité. L'espace de *Explora* lors de l'activité des Mille scientifiques, comme nous le verrons dans les prochains extraits (et tout au long de l'organisation de cette activité), suit cette logique de comptabilité. D'ailleurs, la réunion suivante, décrite dans la prochaine section, en témoigne. Il est question d'une première mise à jour entre Alejandra et Paula; cette dernière présentant à Alejandra un diagramme de Gantt afin de confirmer avec elle si toutes les tâches requises pour l'organisation de « Mille scientifiques, mille salles de classe » ont été anticipées et si les temps assignés pour les développer ont été bien estimés.

Mardi 1 août 2006, 10h, bureau d'Alejandra, Coordination Explora Sur

Après une brève réunion de mise à jour avec Carla, Alejandra profite de quelques minutes de solitude (ou plutôt d'apparente solitude, parce que je suis avec elle dans son bureau) pour répondre à ses courriers électroniques. Les minutes s'écoulent vite, Paula vient de rentrer avec deux copies d'un diagramme de Gantt qu'elle a élaboré pour planifier l'activité Mille scientifiques. Elle passe une copie à Alejandra en lui demandant de le réviser avec elle; elle veut être certaine de n'avoir rien oublié. Après avoir terminé d'envoyer un dernier courrier électronique, Alejandra, crayon à la main, se prépare à réviser ce document. En effet, le diagramme de Gantt s'avère être l'outil de planification idéal permettant de visualiser dans le temps les diverses tâches composant un projet. Le diagramme que Paula a élaboré présente, dans un tableau intitulé « activité Mille scientifiques, mille salles de classe », la liste des tâches (au total 9) dont elle est responsable, tâches qu'elle a associées à une période de temps découpée en semaine à partir du 1^{er} août jusqu'à la

deuxième semaine d'octobre. Après avoir confirmé la date de tenue de cet événement — que Paula avait fixé une semaine plus tard — Alejandra commence la lecture à voix haute de chaque tâche en y ajoutant des recommandations ou en demandant des précisions. Paula élabore plus en détail ce que chaque tâche implique.

La dynamique interactionnelle soulignée dans les extraits précédents est aussi à l'œuvre dans cette séquence : un document, ici le diagramme de Gantt, sert de guide pour confirmer la projection des activités et en projeter d'autres. Ainsi, par exemple, Alejandra spécifie dans le premier point « Appel aux professeurs participants » (qui correspond à la première ligne du tableau), qu'en plus du courrier électronique envoyé à tous les professeurs de l'université, Paula doit envoyer par courrier interne une invitation aux doyens, invitation qui sera signée par Alejandra. Elles décident aussi que pour les directeurs de départements, le courrier électronique est le moyen d'envoi adéquat. Le choix des moyens de communication pour envoyer cette invitation découle du rôle des destinataires au sein de l'université et du nombre d'envois impliqués. Il est intéressant de noter aussi les différents statuts que prennent un message électronique et un message "papier", ce dernier étant uniquement réservé aux doyens de l'université. La matérialité du document papier (et son envoi par courrier interne) est hautement valorisée dans les organisations au Chili, et particulièrement dans le contexte des universités (et j'ajouterais, si je peux me permettre une autre généralisation, dans les institutions publiques chiliennes), en plus d'être physiquement plus présent et tangible qu'un message électronique. Ce même critère est utilisé pour l'envoi des messages de confirmation aux conférenciers concernant le lieu et l'heure des conférences. Dans ce point, Alejandra suggère d'abord à Paula de séparer cette tâche de confirmation en deux étapes : la première consistant à informer du lieu et de l'horaire et la deuxième concernant la confirmation de ces informations, confirmation qui devra être accompagnée d'une carte avec les indications pour se rendre à l'école, du nom et du téléphone de la personne contact et des infrastructures techniques disponibles pour la conférence. Alejandra suggère à

Paula d'envoyer cette confirmation « physiquement » (c.-à-d., sous format papier) par courrier interne une semaine et demie avant la tenue de l'évènement.

Paula, anticipant toujours la sanction de ces actions, demande fermement à Alejandra de lui spécifier l'information dont elle aura besoin pour le rapport final. Alejandra lui suggère pour ce faire de créer un fichier Excel avec les informations des professeurs (et conférences) et des écoles lui permettant de compléter la feuille de quantification qui se veut un résumé de l'activité. Pour le rapport final, en plus de cette feuille, Paula devra remettre le fichier Excel en question. Alejandra lui suggère aussi « pour que ça soit plus parlant » de prendre la carte de la *Région Sur* et de marquer, avec des petits points rouges, les villes dans lesquelles les conférences ont eu lieu (cette carte ne sera pas finalement annexée au rapport final : ce n'était peut-être pas aussi parlant de montrer que seulement 25 des 45 villes de la Région avaient des petits points rouges...). Les deux rigolent, car avec toutes ces suggestions, Paula devra ajouter au diagramme de Gantt une semaine de plus de travail. Sur place, elles ajoutent une colonne au tableau qu'elles ont chacune dans leur feuille. Avant de partir, Paula demande combien elle sera payée pour l'organisation de cette activité, ce à quoi Alejandra répond 80 mille pesos chiliens.

Cette brève réunion souligne les aspects prioritaires dans l'organisation de Mille scientifiques dans ce premier temps de projection de l'activité, aspects qui découlent effectivement de la première réunion de coordination analysée précédemment. Dans ce sens, il est intéressant de noter ce sur quoi s'attardent Alejandra et Paula en révisant le diagramme de Gantt (diagramme que Paula, une fois corrigé, affichera sous la forme d'un tableau en face de son bureau et qu'elle consultera à plusieurs reprises au fil du temps) : le choix des moyens de communication pour les étapes d'appel à participation et de confirmation de l'activité, ainsi que l'information nécessaire pour la réalisation du rapport. Encore une fois, nous retrouvons cette relation intrinsèque entre planification, exécution et évaluation, étapes qui se chevauchent dans un jeu d'anticipation et de rétrospection

tout au long du projet (ceci va clairement à l'encontre des modèles plus traditionnels de gestion de projets qui eux supposent une division claire et nette entre ces trois étapes successives). La sanction du projet accompli est déjà anticipée de même que l'expérience des projets antérieurs participent de la construction du projet en devenir. La description suivante souligne cette dimension rétrospective par laquelle les versions précédentes de l'activité « Mille scientifiques, ... » se rendent présentes.



Figure 8: Projection de l'activité Mille scientifiques: Révision du diagramme de *Gantt*

Après la réunion de mise à jour avec Alejandra, Paula se dirige vers la salle d'ordinateurs et s'assoit sur une des chaises situées face à un écran déjà allumé. Je présume que c'est là où elle s'est installée, sa tasse de café repose dans un coin à côté des feuilles avec les notes qu'elle a prises lors des dernières réunions avec Alejandra. Paula lit son courrier électronique. Julia, la secrétaire de la coordination, lui a envoyé tous les documents qu'elle avait de l'année dernière concernant l'activité Mille scientifiques. Paula collige ces informations ainsi que celles qu'Alejandra lui a envoyées aussi pour retravailler la fiche d'inscription et les lettres d'invitation. Elle crie soudainement : « Julia, est-ce que c'est la même lettre que- »...puis elle s'arrête et décide de se lever pour aller parler à Julia directement. Elle lui repose sa question une fois rendue face à elle. Elle veut savoir si la lettre que Julia lui a envoyée est la même que celle que lui avait promise Alejandra. C'est Alejandra qui lui répond de son bureau en disant qu'elle est en train de reformuler la lettre et qu'elle la lui enverra sous peu. Paula retourne à son bureau et continue de réviser les documents utilisés l'année dernière. Elle m'explique que Florencia, qui avait été responsable de cette activité l'année dernière et avec qui elle a aussi communiqué dernièrement, lui a donné quelques « trucs » pour arranger la fiche d'inscription afin d'éviter des

demandes trop spécifiques des professeurs. « Ils se croient des divas », me dit-elle en précisant que les professeurs ne tiennent pas en compte dans leurs demandes, surtout techniques, de la réalité des écoles qui n'ont pas la même infrastructure que celle des universités.

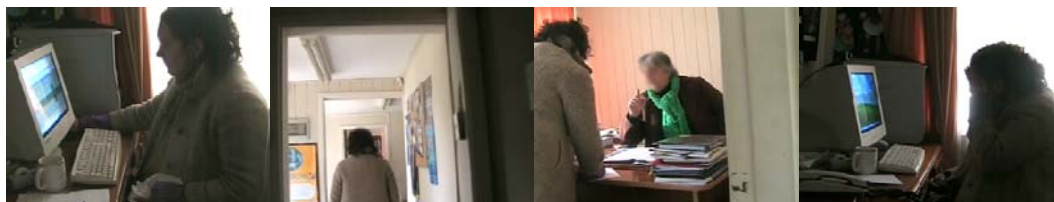


Figure 9: Rétrospection sur l'activité Mille scientifiques : Paula récupère l'information des versions précédentes

Les expériences des années précédentes sont ici incorporées dans le projet en cours, particulièrement par les documents, dont la fiche d'inscription et la lettre de présentation de l'activité signée par Alejandra, et par les « trucs » de Florencia. Il semble intéressant de placer le projet de la Semaine de la science, et plus particulièrement l'activité Mille scientifiques dans un continuum de projets qui se succèdent, les premiers influant les seconds et ainsi de suite. Nous l'avons vu, l'objectif de l'activité Mille scientifiques pour cette année 2006 a été établi en fonction de l'année dernière. Les documents et les procédures sont à peu près les mêmes. D'année en année, une certaine routinisation de la Semaine de la science semble s'être installée dans les processus d'organisation de cet événement. Mener ce projet à bon terme, continuer à en faire une histoire à succès, implique pour les membres d'*Explora Sur* de répéter l'expérience des années précédentes (tout en étant capable de s'ajuster à de nouvelles situations). Pour reprendre la notion de *trajectoire scriptée* en y intégrant cette dimension rétrospective, nous pouvons donc dire que le script de cette histoire commence bien avant le début 'officiel' de ce Projet (que les membres d'*Explora* ont fixé à partir de la première réunion de coordination) et ne s'arrête pas nécessairement le jour de la réunion d'évaluation. Dans ce sens, la série de traductions du Projet de la Semaine de la science que je présente dans ce récit n'est qu'une partie de cette histoire, une histoire qui a commencé bien avant mon arrivée et qui a continué après (et qui continue certainement encore aujourd'hui). Mais pour

nous en tenir à cette partie de l'histoire du Projet, tel que je l'ai suivi, continuons avec la prochaine séquence, séquence dans laquelle fait son entrée un nouvel acteur : le Réseau régional, un acteur collectif composé des enseignants représentant d'*Explora Sur* dans les villes de la région.

Jeudi 3 août 2006, 13h, salle de réunion, Coordination Explora Sur

Comme tous les premiers jeudis du mois, le Réseau régional des enseignants représentant d'*Explora Sur* dans les villes de la Région est convoqué à une réunion mensuelle dans les bureaux de la coordination régionale. La réunion est fixée à 13h00 pour donner le temps aux enseignants qui viennent des villes éloignées de se rendre ; quelques-uns se sont levés à l'aube pour prendre l'autobus interurbain afin d'arriver ponctuellement à la réunion. À partir de 12h30 ils commencent à arriver et à s'installer dans la grande salle de réunion qui, pour l'occasion, a été aménagée comme un auditoire : les 40 chaises sont placées en files toutes orientées vers l'avant où se trouvent une grande table et un grand écran sur lequel sera projetée une présentation PowerPoint avec les points à l'ordre du jour. Je reconnais certains visages, du temps que je travaillais dans cette coordination. Plusieurs de ces enseignants viennent me saluer chaleureusement. (Je garde encore les petits souvenirs que certains m'ont donnés lors de mon départ, souvenirs représentant leur coin de la Région). Cela me réjouit de les retrouver. La plupart des enseignants se connaissent, ils se saluent et discutent en attendant que la réunion commence. Carla et d'autres collaborateurs ajustent la projection de la présentation PowerPoint avec l'ordre du jour, ils posent aussi des documents sur la grande table, des livres et des affiches qui seront distribués pendant la réunion.

Les réunions du jeudi (comme les nomment couramment les membres de la coordination régionale *Explora Sur*) se veulent des moments privilégiés pour la diffusion des activités de science et de technologies organisées par *Explora* ou par

d'autres partenaires. Elles sont aussi des moments de réflexion et de travail pour les enseignants et offrent des petites formations sur des sujets pédagogiques ou scientifiques. Souvent très chargées, ces réunions de trois heures, sont des séances condensées d'informations, difficiles à digérer. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la préparation de ces réunions consiste surtout à sélectionner et à prioriser les informations à diffuser, quitte à en laisser de côté pour ne pas manquer de temps. Pour ce jeudi 3 août 2006, le thème principal est clair et Alejandra l'annoncera, comme nous le verrons, dès l'ouverture de la réunion.

La salle est presque pleine lorsqu'Alejandra, placée debout en avant, ouvre la réunion en saluant et en annonçant tout de go que l'organisation de la Semaine de la science sera un des sujets importants traités dans cette réunion. Après m'avoir présenté brièvement en expliquant ma présence à cette réunion (je demande aussi leur consentement oral pour enregistrer), Alejandra entre directement dans le vif du sujet. Sur l'écran on peut lire comme premier point de l'ordre du jour : « Planification des activités de la XII SNCYT » (acronyme pour *Semana Nacional de la Ciencia y de la Tecnología*).

Extrait 6 :

1	Alejandra :	OK, le premier devoir que nous avons pour cette réunion,
2		c'est de commencer à penser et à planifier la Semaine de la
3		science et de la technologie. Nous avons encore le temps, mais
4		justement pour ça, pour pouvoir avoir du succès, nous
5		devons planifier avec du temps suffisant, le début. Pour cela
6		((Elle se retourne vers la grande table en cherchant quelque
7		chose. Carla qui l'anticipe se lève d'une des chaises placées en
8		avant et part chercher les fiches de description des activités))
9		vous- c'est ça. ((Elle regarde Carla et une collaboratrice
10		distribuer les fiches aux enseignants)). Nous allons vous
11		donner une petite feuille- donne-m'en une, s'il te plaît ((en se
12		dirigeant vers Carla. Carla lui donne une fiche)). C'est ça.
13		Dans laquelle se trouvent les activités, dans la première page-
14		Voyons, attendons qu'elles soient distribuées.

15 ((Carla et une collaboratrice terminent de distribuer les feuilles.
 16 Bruits divers dans la salle. Chuchotements.))
 17 (6.0)
 18 Alejandra : Cette petite feuille, l'idée, c'est que si vous pouvez la
 19 compléter maintenant et vous nous la donnez. OK. Nous
 20 comprenons que c'est une- Ici ((elle montre une chaise
 21 disponible pour les deux enseignants qui viennent d'entrer)) ou
 22 ici. Nous comprenons que c'est une, une proposition, nous
 23 allons la travailler, oui. Bien, ici ((elle montre à Carla des
 24 enseignants qui n'ont pas encore reçu la fiche)). Il semble que
 25 pour l'instant tout le monde en a une. **Voyons, il y a trois**
 26 **activités qui, comme toutes les années, sont des activités qui**
 27 **sont, entre guillemets ((elle fait le geste des guillemets avec**
 28 **les doigts)) imposées, OK.** Et je dis guillemets parce que c'est
 29 une imposition qui, en fait, a été la bienvenue, **n'est-ce pas,**
 30 **des deux côtés, donc, il n'y a pas de problème. La première**
 31 **c'est « Mille scientifiques, mille salles de classe ».** OK.
 32 Maintenant ici professeure ((une enseignante vient de rentrer,
 33 Alejandra lui montre une chaise qui semble disponible, mais il
 34 y a un manteau dessus. Au Chili on appelle les enseignants
 35 professeurs, il n'y a pas de distinction avec les professeurs
 36 d'université)). C'est à qui ? ((se référant au manteau qu'il y a
 37 sur la chaise))
 38 Enseignante 1: Ici, dans la province de la Côte ((l'enseignante invite celle qui
 39 vient d'arriver à s'asseoir avec les représentants d'une des
 40 provinces de la *Région Sur*, que je nomme la Côte parce
 41 qu'elle se trouve au bord de la mer)).
 42 Alejandra : Excusez-moi, on vous avait réservé là-bas dans la province de
 43 la Côte ((rires)). J'avais oublié que la province indépendante
 44 est ici ((Elle rigole)). Ah, elle ne veut pas y aller. C'est la
 45 dissidente. C'est la dissidente ((rires)). Voyons, alors, hum, les
 46 « Mille scientifiques, mille salles de classe ». Pour les
 47 personnes qui ont des années dans cela, vous savez de quoi il
 48 s'agit, mais pour les nouveaux je vais le **décrire à nouveau.**
 49 **C'est la rencontre d'un scientifique ou d'un professionnel**
 50 **avec des jeunes.** Pour cette activité, ce que nous cherchons,
 51 plus qu'un discours ou qu'une conférence, c'est une
 52 **conversation**, où un professionnel ou un scientifique a la
 53 possibilité ((elle tousse)) **de donner, de rencontrer,** n'est-ce
 54 pas, des jeunes et **de montrer, de converser** de ce qu'il fait
 55 dans sa profession, dans son travail, dans sa recherche. Par
 56 conséquent, nous sommes vraiment intéressés, **comme nous**
 57 **l'avons dit jusqu'à l'épuisement et à chaque année** ((elle
 58 bouge la tête en signe de reproche)), que ceci **ne consiste pas**
 59 seulement à dire : « Ah! OK, 200 jeunes que l'on met obligés

60 dans une salle pour qu'ils écoutent ce monsieur qui vient et qui
61 va leur parler ».

62 Enseignante 2: Pour profiter de lui.

63 Alejandra: Pour profiter de lui. La vérité des choses c'est que de
64 transporter des classes au complet ((elle bouge les mains en
65 poussant de l'extérieur vers l'intérieur))

66 Enseignants : ((on entend plusieurs voix en même temps)) Non, non, non

67 Alejandra : C'est l'erreur la plus grande, parce que finalement

68 Enseignante 2 : Ça ne marche pas.

69 Alejandra : Exactement. Et ce qui nous a- je dirais que **le succès de cette,**
70 **de cette activité** repose sur le fait que la grande majorité des
71 chercheurs qui vont une année sont toujours disponibles à y
72 aller l'année suivante ((bouge les mains avec véhémence))
73 parce que **l'expérience fut agréable. Je vous dis toujours que**
74 **les scientifiques ne sont ni comme les chanteurs, ni comme**
75 **les joueurs de football** ((numérote avec les doigts)) ((rires)).
76 Par conséquent, ils ne s'attendent pas à un stade qui les
77 acclame ((ouvre grand les bras)) ni à un théâtre qui les
78 applaudisse ((ouvre ses bras encore plus grands)), non ((elle
79 fait un signe dur et sec avec les deux mains)). Eux, plutôt, au
80 contraire, ils ont généralement une **panique de la scène**. Ils
81 sont **horrifiés** de se trouver face à un auditoire ((lève les bras
82 vers le haut, et mime un visage de stupeur)), et des enfants en
83 plus! ((lève les bras encore plus haut, puis les baisse)) Ça leur
84 fait **deux fois plus peur**. Alors, ça n'a pas de sens. L'idée ici
85 c'est que ce soit **une expérience agréable** pour les deux côtés.
86 Par conséquent, ce que nous attendons c'est que les-
87 ((Des coups de marteau se font entendre de plus en plus fort.
88 Alejandra s'excuse et justifie les travaux qui se réalisent à
89 l'extérieur de la salle en expliquant que cela fait des mois
90 qu'ils attendent l'installation d'un nouveau téléphone et que la
91 compagnie est finalement arrivée aujourd'hui)).

92 Alejandra : Donc, ce que j'étais en train de vous- ((elle regarde la fiche de
93 description des activités qu'elle a dans ses mains)) c'est
94 **d'insister sur cette idée** où il ne faut pas- « Ah! Ici on a une
95 classe sans enseignant, on met ce monsieur qui vient ou cette
96 madame dans cette classe » ((elle fait le geste de prendre avec
97 les doigts quelque chose et de le mettre dans un contenant)).
98 **L'horreur !** Parce que les jeunes n'en veulent pas, ils sont
99 ennuyés et alors finalement ça finit comme une **expérience**
100 **traumatisante**, en particulier pour le chercheur et ça, il me
101 semble que c'est compliqué, parce qu'il s'agit de **gens qui ne**
102 **veulent plus jamais accepter de participer à nos activités**.
103 Par conséquent, ce n'est pas grave si vous voulez avoir 80, 100
104 jeunes, mais prenez-en 3, 4, 5, de chaque classe, ceux qui sont

105
106
107

vraiment intéressés ((emphase avec les mains)), qui en ont envie ((emphase avec les mains)), ceux à qui le sujet parle ((emphase avec les mains)). D'accord? Bien.



Figure 10 : Stratégies discursives d'espaceur d'*Explora* lors de la réunion du Réseau régional

Cet extrait est révélateur en ce sens qu'il correspond à un moment clé de la traduction du Projet de la semaine de la science auprès des enseignants membres du Réseau régional. Dès les premières lignes, nous observons que la dynamique interactionnelle est totalement différente des extraits analysés précédemment. À part quelques interventions des enseignants (lignes 38, 62, 66, 68), Alejandra est clairement celle qui mène la discussion. D'ailleurs, j'aimerais souligner ici la manière dont elle s'y prend pour présenter à son auditoire, en quelques minutes, l'activité Mille scientifiques. Déjà, on voit comment elle positionne cette première partie de la réunion en annonçant, dès le début, le thème central de cette séance, soit la planification de la Semaine de la science. Notez qu'elle définit cette planification comme un devoir (et pourtant, la participation aux activités se fait sous une base volontaire), devoir qu'ils doivent entamer à l'avance pour garantir le succès du projet. Dans ce contexte, fait son entrée la fiche de description, à laquelle Carla faisait référence dans la première réunion de coordination lorsqu'elle parlait de la « feuille de quantification ». Ici, la logique organisante retracée dans les extraits précédents semble se répéter : à une tâche (un devoir) est associé un document (formulaire, fiche, feuille de quantification) pour garantir le succès du projet. Or, à partir de ce point — et c'est sur cela que de voudrais m'attarder — Alejandra entre dans une autre logique, une logique plus argumentative, dans laquelle elle définit l'activité Mille scientifiques, définition qui lui sert, par la suite, comme cadre de référence pour faire

des suggestions demander des choses aux enseignants en ce qui concerne leur part de responsabilité dans l'organisation de cette activité.

Pour commencer (lignes 25 – 31), Alejandra définit cette activité comme une des trois activités « imposées » (l'usage des guillemets est explicite) par le Comité central. Or, avant même de nommer l'activité (ligne 31) elle cherchera d'abord l'accord (ligne 29) de son auditoire pour affirmer que le caractère imposé de ces activités est relatif, voire même inadéquat, car cette initiative a été, selon elle, bien reçue : « donc, il n'y a pas de problème » (ligne 30). D'entrée de jeu, de par le travail de positionnement réalisé par Alejandra, la remise en question de cette activité « imposée » devint donc très difficile. Il s'agit ici d'une stratégie structurante qui par un effet de mise en scène définit les enjeux de cette réunion : l'imposition de l'activité Mille scientifiques n'en est clairement pas un. En fait, l'enjeu central pour Alejandra — et vers lequel elle s'enlignait, après une brève interruption (lignes 32-45), à partir de la ligne 45 — concerne la part de responsabilité des enseignants dans le succès de cette activité, responsabilité qui se traduit ici dans le respect de certaines conditions permettant d'assurer ce qu'elle appelle « une expérience agréable ».

Pour en arriver à ce point, Alejandra poursuit en définissant cette activité comme une rencontre : « C'est la rencontre d'un scientifique ou d'un professionnel avec des jeunes. » (lignes 49-50). En axant sur cette définition, soulignée à plusieurs reprises (« rencontre », ligne 49; « conversation », ligne 52; « de rencontrer », ligne 53; « de converser », ligne 54), Alejandra peut ensuite enchaîner avec ses demandes spécifiques. Par contraste, ces requêtes prennent alors la forme d'interdictions : « que ceci **ne consiste pas** seulement à dire : 'Ah, OK, 200 jeunes que l'ont met obligés dans une salle pour qu'ils écoutent ce monsieur qui vient et qui va leur parler' » (lignes 59-61). Et c'est ici où elle déploie plusieurs figures rhétoriques afin de convaincre son auditoire. Elle mobilise ainsi la gradation (« de donner, de rencontrer, n'est-ce pas, des jeunes et de montrer, de converser; lignes 53-54 »), l'hyperbole (« panique de la scène », ligne 80; « horrifiés », ligne 81; « deux fois plus peur »,

ligne 84; « l'horreur! », ligne 98, « expérience traumatisante », lignes 99-100⁸⁵), l'allégorie (« Je vous dis toujours que les scientifiques ne sont ni comme les chanteurs ni comme les joueurs de football lignes », lignes 73-75).

En plus de ces figures rhétoriques, l'argument d'Alejandra est peuplé de répétitions, comme nous l'avons vu avec l'idée de rencontre. Or, ce qui est particulièrement intéressant dans ce cas, c'est que le caractère répétitif de son discours est rendu verbalement explicite : « décrire à nouveau » (ligne 48), « nous l'avons dit jusqu'à l'épuisement et à chaque année » (lignes 57-58), « d'insister sur cette idée » (ligne 94). Aussi, certaines de ces idées, voire même des expressions exactes mobilisées dans cet extrait, sont réutilisées dans d'autres lieux/moments. L'exemple le plus frappant est celui de l'image des comédiens et des joueurs de football qu'Alejandra utilise pour souligner le non-sens de remplir les gymnases des écoles pour une rencontre avec un scientifique. Alejandra répète ce qu'elle nomme « le slogan des Mille scientifiques » à chaque fois qu'elle veut souligner la dimension de rencontre de cette activité. D'ailleurs, elle utilisait déjà cette même formule en 2000 à l'époque où je travaillais avec elle. Ce qui est intéressant dans ce « slogan », en plus de son côté très imagé (un stade de football rempli de spectateurs, un théâtre bondé, des scientifiques horrifiés, etc.), c'est la logique de causalité qu'il présente, et que l'on peut résumer comme suit : Les scientifiques ne sont ni des comédiens, ni des joueurs de football. Donc, ils ne veulent remplir ni un stade, ni un théâtre. Au contraire, ils ont peur des foules et encore plus peur s'il s'agit de jeunes. Conclusion : évitons les gymnases remplis de jeunes ennuyés et préférons des petits groupes avec des jeunes intéressés.

⁸⁵ J'aimerais ajouter dans ce point concernant l'usage d'hyperboles, quelques éléments non-verbaux qui peuvent être associés à cette figure rhétorique. En effet, tel qu'exposé au début de ce chapitre, Alejandra a une manière de s'exprimer et une présence que l'on pourrait définir comme « hyperbolique ». C'est dans ce sens que l'on peut ajouter les gestes, le ton de la voix aux figures rhétoriques de type discursives. Mise en situation de persuasion (comme la situation décrite dans cet extrait), Alejandra, en plus d'articuler un discours peuplé de ces figures, gesticule, lève le ton de sa voix, s'exclame, bouge. Ce faisant, elle souligne et accentue les passages les plus pertinents. Elle semble ainsi habitée par le projet qui l'anime, transmettant ainsi une passion contagieuse.

La répétition et les figures rhétoriques sont ici voulues, voire même stratégiques. Elles permettent de rendre le discours d'Alejandra (ou du moins une partie de son discours) plus immuable dans sa mobilité (Cooren, Matte, Vasquez & Taylor, 2007), ce que nous pourrions décrire comme des *stratégies discursives d'espacement*. Rappelons-nous, ces quarante enseignants qui se trouvent présentement ce jeudi début août dans cette réunion retourneront par la suite dans leurs villes et écoles respectives. Ils auront à se souvenir de toutes les informations reçues pendant ces 3 heures de séance afin de les communiquer à leur tour à leurs collègues et collaborateurs. Alejandra doit s'assurer qu'ils retiendront au moins les points clés de son histoire. La panoplie de figures rhétoriques et la répétition constante des idées importantes sont ainsi une des clés pour assurer le transport (espérons) sans perte d'informations, dans les plus de 45 villes et mille écoles de la Région. D'ailleurs, nous pourrons voir par la suite, dans une réunion de coordination réalisée dans une des villes de la région, comment les membres de cette équipe suivent ces recommandations : pas de stade, ni de théâtre, les rencontres avec les scientifiques se feront seulement avec les jeunes membres des clubs de science des écoles participant activement à la Semaine de la science. Aussi, le choix du sujet de la conférence sera fait en tenant compte des intérêts de ces jeunes.

Un autre point soulevé dans cet extrait, qui implique aussi un enjeu spatiotemporel, a trait à l'association entre l'expérience agréable et le succès de l'activité, association sur laquelle Alejandra insiste à deux reprises (lignes 68 et 76). Or, ici le succès est renvoyé à la continuité de l'activité et non à l'objectif chiffré des 120 conférences établies dans la réunion avec Paula. S'ajoute alors à une quantification de l'activité, une qualification de cette expérience, qui renvoie à une question de continuité – *now and then at the same place*. La responsabilité des enseignants est celle de rendre l'expérience agréable « aux deux côtés ». Pour Alejandra, il s'agit ici de l'enjeu principal dans l'organisation de cette activité en ce qui a trait aux enseignants. Le fait d'initier son intervention sur cet enjeu (une fois abordés d'autres enjeux éventuels, comme l'imposition de l'activité) en témoigne.

D'ailleurs, une fois ce thème abordé, Alejandra passe rapidement sur des questions de procédures concernant le choix des conférences et le système de communication établi pour ces fins (s'adresser au responsable par téléphone ou courrier électronique). Dans ce contexte, elle conclut ce thème des Mille scientifiques en présentant Paula qui salue les enseignants et épelle son adresse de courrier électronique. Le sujet est clos. La réunion se poursuit avec les autres points à l'ordre du jour : Le jour de la science dans mon école, les foires scientifiques, etc.

Les pratiques d'espacement soulignées dans le présent extrait se retrouvent aussi dans d'autres contextes similaires, comme c'est le cas des réunions du Réseau multi-institutionnel (qui réunit les représentants des autres institutions qui collaborent avec *Explora Sur*), et celles organisées dans les villes de la Région. Toutefois, il est à noter que les réunions du Réseau régional présentent une dynamique interactionnelle particulière qui repose sur la manière dont sont positionnés Alejandra et le groupe d'enseignants, ainsi que sur la relation qui s'établit entre eux. Étant tous des enseignants, c'est Alejandra qui, lors de ces réunions, assume ce rôle, le groupe d'enseignants se transformant alors en groupe d'étudiants. (Par exemple, Alejandra donne des devoirs à la fin de chaque réunion, devoirs qui, une fois accomplis, leur permettent d'accumuler des points afin de recevoir un prix à la fin de l'année). Les codes utilisés par Alejandra et son équipe font ainsi écho aux expériences quotidiennes de ces enseignants. Leur changement de rôle ne semble d'ailleurs pas les affecter. J'insiste sur le fait que cet effet de scolarisation ne se retrouve pas ailleurs. Conséquemment, les stratégies discursives d'espacement décrites dans cette analyse, même si présentent dans d'autres contextes similaires, prennent ici une forme spécifique. Ceci rend compte du caractère situé des pratiques d'espacement, qui même si portées par un même acteur (ici Alejandra), dépendent du contexte d'interaction. La prochaine séquence de descriptions qui correspond à la réunion de coordination avec les représentants du Réseau multi-institutionnel, montre une dynamique différente. Les pratiques d'espacement soulignées par la suite rendent

compte d'autres enjeux, enjeux qui découlent du contexte d'interaction et des interactants présents lors de cette réunion.

Lundi 7 août, en après-midi, salle de réunion, Coordination Explora Sur

Carla n'est pas rentrée chez elle à l'heure du lunch (à *Ville Sur*, il est encore très courant de prendre les deux heures de pause de 13h à 15h pour retourner à la maison le temps de manger et de faire une petite sieste !). Elle est restée au bureau pour préparer la réunion du Réseau multi-institutionnel fixée pour cette après-midi, réseau qui réunit les représentants des diverses institutions d'éducation impliqués dans l'organisation de la Semaine de la science. La salle de réunion ayant servi d'atelier pendant la fin de semaine — la coordination régionale est en train de monter une nouvelle exposition itinérante qui a comme thème l'Antarctique —, Carla et quelques collaborateurs rangent les pots de peinture et les planches de bois. Ils installent au centre la table de réunion qu'ils couvrent d'un napperon. Ils placent une dizaine de chaises autour de la table. Carla apporte les tasses de café, un thermos et un plat avec des biscuits. Tout est prêt pour la réunion.

Celle-ci débute à 15h30. En plus d'Alejandra et de Carla qui représentent la coordination régionale *Explora Sur*, sont présents les représentants de trois universités de la région, deux représentants de centres de recherche de l'université d'attache de la coordination régionale, deux représentants de musées de *Ville Sur*, la représentante de la division régionale du ministère d'éducation et le représentant d'un centre culturel. Après s'être excusée de l'odeur de peinture et avoir expliqué l'exposition en cours (ce qui permet à certains retardataires de s'installer avant le début de la réunion), Alejandra ouvre la réunion en abordant l'organisation de la Semaine de la science. Comme pour la réunion avec les enseignants, Alejandra débute en décrivant brièvement les trois activités (entre guillemets) « obligatoires » du projet de la Semaine de la science — des activités, selon elle, que le programme *Explora* propose et que les coordinations coordonnent — : « Mille scientifiques, mille

salles de classe », « Jour de la science dans mon école », « Congrès et foires ». Ce ne sera que plus tard, lorsque Carla distribuera la fiche d'inscription des Mille scientifiques avec la lettre de présentation, qu'Alejandra reprendra ce thème plus en profondeur. C'est en s'appuyant sur cette lettre — qu'elle a d'ailleurs écrite — et plus en particulier sur deux des recommandations énoncées, qu'Alejandra demandera aux représentants des institutions « de nous aider à les renforcer auprès des personnes qui vont s'inscrire ». La première concerne la promotion de l'idée de sortir de *Ville Sur* pour réaliser des conférences dans des villes plus éloignées. Ce point, reconnaît-elle, est très important pour être présent dans tout le territoire de la région. La deuxième recommandation, présentée dans la lettre et qu'Alejandra demande à ces collaborateurs de renforcer, renvoie à la définition de l'activité « Mille scientifiques,... » qu'elle présente avant tout comme une rencontre.

Si la notion de rencontre est utilisée pour les enseignants afin de les convaincre du non-sens qu'il y aurait à remplir le gymnase d'une école pour cette activité, dans le cas de la réunion avec les représentants des institutions, cette même notion permet de mettre l'accent sur le scientifique et plus particulièrement sur la manière dont il rend cette rencontre possible. Alejandra parle ainsi de « provoquer » une conversation et elle suggère pour ce faire d'utiliser un instrument, une image, un échantillon de laboratoire, n'importe quel objet permettant de déclencher la conversation (et surtout les questions des jeunes), l'idéal étant que les jeunes puissent le toucher, le manipuler. Il s'agit ici d'offrir une « expérience de vie » qui ne passe pas par une conférence structurée, mais par l'expérience de quelque chose de nouveau qui provoque la curiosité et l'intérêt. Alejandra avoue que cette prise de conscience par les scientifiques n'a pas encore été atteinte. Par contre, elle reconnaît avec une certaine fierté avoir réussi à créer cette conscience chez les enseignants qui reçoivent ces scientifiques en ce qui a trait à la quantité et à l'intérêt des étudiants participant à cette rencontre. Elle ajoute, pour conclure sur ce thème :

...Et ce que nous voulons, c'est que ce soit une rencontre agréable des deux côtés. Avec les enseignants, je crois qu'ils ont appris, et

vraiment, ils ne cherchent pas l'énorme masse, mais bien des gens intéressés. Ce qui manque, c'est que les scientifiques fassent quelque chose de plus simple, plus agréable. Même de s'asseoir et de raconter comment il est arrivé à être ce qu'il est, comment il l'a fait, quel a été son chemin pour devenir chercheur, qu'est-ce que cela veut dire d'être chercheur. Aussi simple que cela. **Je crois que ça va contribuer beaucoup à que ces jeunes voient la science comme quelque chose de possible, d'agréable, de proche, OK?**⁸⁶ (Alejandra, lors de la réunion du Réseau multi-institutionnel, 7 août 2006, soulignement ajouté)

Il est intéressant de voir comment les deux points de la lettre qu'Alejandra soulève dans cette réunion renvoient aussi aux enjeux d'espacement mis de l'avant au début de ce chapitre (et aussi au cours de l'analyse). « Sortir de *Ville Sur* » renvoie à la question d'une présence géographique de la coordination régionale (et par *présentification*, du programme *Explora*). « Faire de cette rencontre une rencontre agréable » renvoie à la question de continuité de cette activité, et donc du Projet (et, par *présentification*, du programme *Explora*, aussi). Or, un nouvel élément est rendu explicite lors de cette rencontre, un élément qui participe aussi de l'espacement d'*Explora*, et que nous retrouvons dans la dernière phrase par laquelle Alejandra conclut son intervention sur le thème des Mille scientifiques : « Je crois que ça va contribuer beaucoup à que ces jeunes voient la science comme quelque chose de possible, d'agréable, de proche, OK? ». Cette phrase nous rappelle que derrière l'objectif quantifiable des 120 conférences tenues dans les 54 villes de la région et derrière l'objectif qualifiable d'une expérience agréable se trouve une volonté politique de présenter la science comme « quelque chose de possible, d'agréable, de plus proche ». Le but ultime de ces pratiques d'espacement est celui d'une démocratisation de la science, tel qu'il en a été question dans le Chapitre 4. Cette

⁸⁶ Extrait original en espagnol: «... Y lo que nosotros queremos es que sea un encuentro agradable por ambos lados. Y con los profesores, yo creo que ya han aprendido, y de verdad no buscan esa tremenda masividad sino que buscan efectivamente gente interesada. Lo que falta es que los científicos hagan algo más simple, más grato. Incluso sentarse y contar como llegó a ser quién es, cómo logró, cuál fue el camino para ser investigador, en que consiste ser un investigaor universitario. Tan simple como eso. Yo creo que eso va a contribuir mucho a que esos niños vean la ciencia como algo posible, algo grato, algo cercano, ¿ya?»

trajectoire, qui est pourtant à la base de la raison d'être d'*Explora*, apparaît ici comme assez discrète (d'ailleurs, Alejandra baisse un peu le ton de sa voix vers la fin de cette phrase, pour finir avec un OK plus prononcé). Elle semble s'être noyée dans les échéanciers, les objectifs chiffrés et les alliances ordonnancés par le Projet. Pourtant, le seul fait de la rendre explicite, dans ce contexte où une dizaine de représentants de diverses institutions liées à l'éducation et/ou à la science et la technologie sont réunis, n'est pas anodin. La Semaine de la science est utilisée par ces institutions comme une possibilité de « porte ouvertes » financée par *Explora*. Alejandra en est très consciente et utilise même cet intérêt à son avantage (voire, à l'avantage de la coordination) pour les impliquer dans l'organisation de certaines activités. Par ailleurs, en ce qui concerne l'université d'attache de la coordination, cette alliance avec *Explora* a été possible grâce à une définition « gagnante gagnante » principalement avancée par Alejandra. Cela dit, elle ne perd pas l'occasion de faire un « retour à l'ordre » afin de rappeler la raison première, le « pourquoi » de toutes ces activités⁸⁷. Nous remarquons ainsi que la *trajectoire scriptée* — qui jusqu'à présent suivait plutôt les lignes directrices découlant du Projet (en termes d'objectif chiffré à atteindre et de continuité) — prend ici un autre sens (ou un sens plus profond). Font surface, dans cet extrait, d'autres trajectoires, soit celles associées à la volonté du

⁸⁷ J'aimerais ici noter que cette question de la présence/absence de la démocratisation de la science dans le travail au quotidien des membres de la coordination m'a frappée dès les premiers jours de mon séjour de recherche. Pendant que je les observais préparer des réunions, faire des appels au téléphone, envoyer des documents par télécopieurs, travailler sur leurs ordinateurs, etc. je me demandais souvent où était la science et la technologie? Où est cette volonté de « changer l'éducation »? C'est surtout en entrevue que j'ai trouvé la réponse : la démocratisation de la science est sous-jacente à leurs pratiques, c'est, en fait, ce qui donne un sens à leur travail et qui se traduit concrètement dans des expériences avec des jeunes et leurs enseignants. Lorsque je leur ai posé ces questions, tous les membres de la coordination que j'ai interviewés ont fait référence à une expérience qu'ils ont vécue auprès des jeunes. L'émotion des jeunes qui, dans le cadre d'une sortie de terrain de recherche, allaient pour la première fois à la mer, la fierté d'un enseignant qui accompagne son groupe de jeunes scientifiques à recevoir un prix national en science et technologie, le dévouement d'un enseignant qui se lève à l'aube, voyage quatre heures en autobus pour être mis au courant des activités planifiées pour ses étudiants, la persévérance d'un jeune qui, ayant participé aux premiers camps de vacances scientifiques, termine sa scolarité en médecine et reçoit une bourse prestigieuse pour continuer sa résidence à l'étranger. Ce sont quelques exemples repérés des entrevues, des expériences qui témoignent de cette démocratisation de la science et de la technologie, apparemment discrète mais toujours présente, et qui est le moteur d'action des personnes travaillant dans cette coordination. (Vous comprendrez maintenant que ce n'est pas un hasard que le Chapitre 2 de cette thèse débute avec ma première expérience en tant qu'animatrice dans un camp scientifique).

gouvernement de démocratisation de l'éducation, mais aussi celles concernant les croyances personnelles d'Alejandra à ce sujet. Ces trajectoires s'imbriquent, ne serait-ce que pour un bref moment, à la *trajectoire scriptée* (même si ici le script n'est pas exclusivement celui du Projet).



Figure 11 : D'autres trajectoires font surface lors de la réunion du Réseau multi-institutionnel

Un dernier point que j'aimerais mentionner par rapport à cette réunion de coordination avec le Réseau multi-institutionnel concerne les documents, documents qui, comme nous l'avons vu dès la première analyse, jouent un rôle crucial dans l'organisation de la Semaine de la science. Précédemment, j'avais souligné l'attention spéciale apportée à l'élaboration du contenu et au mode d'envoi de chaque document, notamment en ce qui concerne la fiche d'inscription pour l'activité des Mille scientifiques et la lettre qui l'accompagne. Lors de la réunion avec le Réseau multi-institutionnel, plus précisément quand Carla distribue les fiches d'inscription, Alejandra repère deux erreurs dans cette fiche : (1) dans un des paragraphes du texte d'accompagnement, la date de réalisation de l'activité est annoncée pour le mardi 11 octobre 2005 (au lieu du mardi 3 octobre 2006), (2) la fiche s'étale sur deux pages (alors que la version retravaillée par Alejandra comptait seulement une page). Pendant plus de 10 minutes, on verra ainsi Alejandra et les autres assistants à la réunion réviser la fiche, chercher des explications pour ces erreurs et les corriger. Finalement, Alejandra clôt ce sujet en disant qu'elle enverra par courriel la bonne version du document. Ce qui est particulièrement intéressant à ce sujet, c'est l'ampleur que ceci va prendre au cours des trois prochains jours. En effet, Alejandra, Carla, Julia et Paula travailleront, parfois ensemble, parfois seules, sur cette fiche.

Différentes versions seront alors créées et envoyées par courriel, engendrant aussi certains malentendus. Ce sera finalement Julia qui centralisera l'information et s'assurera d'articuler les différentes versions. Il en sera de même pour la lettre d'accompagnement au message à envoyer aux professeurs et aux chercheurs de l'université. Cette lettre sera réadaptée par Alejandra et Julia pour la diriger aux doyens et directeurs de départements. La lettre d'accompagnement, dans ce contexte, prendra ainsi la forme d'une invitation à diffuser cette activité plutôt qu'à y participer directement (même si les doyens et directeurs sont aussi visés par cette invitation).

Une fois la fiche d'inscription complètement révisée (et les diverses versions fusionnées) ainsi que les différentes lettres d'accompagnement, le tout est prêt à être distribué (nous sommes alors rendus au troisième jour qui suit la réunion du Réseau multi-institutionnel). Paula envoie d'abord le courriel électronique aux professeurs, courriel qui reprend littéralement dans le corps du message la lettre d'accompagnement signée par Alejandra et qui joint en document Word la fiche d'inscription. Paula et Julia s'occupent ensuite des envois postaux. Paula imprime les enveloppes, les fiches d'inscription et les lettres d'accompagnement. Julia s'occupe de faire signer ces dernières par Alejandra, signature qui est accompagnée du seau de la coordination (pratique très courante dans les universités et les services publics au Chili). Paula s'occupe de mettre les lettres avec les fiches dans les enveloppes en prenant soin de ne pas se tromper de destinataire⁸⁸. Une fois les enveloppes remplies et scellées, Paula, par recommandation de Julia, les sépare en deux tas : un avec la correspondance destinée au campus central de l'université (où se trouvent les bureaux de la coordination) et l'autre avec la correspondance pour les campus externes. Par la

⁸⁸ Il est intéressant de noter ici que les enveloppes présentent le logo de l'université d'attache de la coordination régionale. Ce logo se trouve aussi dans l'entête des lettres d'accompagnement à côté du logo d'*Explora*, tandis que, comme nous l'avons vu précédemment, la fiche d'inscription pour participer à l'activité Mille scientifiques présente le logo d'*Explora* et celui du CONICYT (Gouvernement du Chili). Le choix des logos ici découle explicitement d'une stratégie associative qui s'oriente selon le destinataire. Les doyens et directeurs de départements sont abordés en tant que représentants de l'université d'attache, conséquemment le logo de l'université s'impose. Dans le cas des professeurs et des chercheurs, c'est surtout la dimension recherche qui est interpellée dans cette activité. L'association avec le CONICYT (qui, par ailleurs, finance la plupart des recherches en science et technologie au pays) est donc bien plus mise de l'avant dans ce contexte.

suite, elle place les deux tas sur le bureau de Julia, dans l'endroit spécifiquement réservé à la correspondance. En après-midi, le facteur passe chercher la correspondance et part avec les enveloppes.



Figure 12 : Représentativité et fidélité des documents : révision de la fiche d'inscription et de la lettre d'accompagnement

Si je m'attarde à cette simple procédure, c'est en premier lieu parce qu'elle a pris énormément de temps (bien plus que celui prévu pour le diagramme de Gantt élaboré par Paula). Après la détection des erreurs dans la fiche d'inscription, une grande partie de la journée du mardi 8 et du mercredi 9 août aura été dédiée aux corrections de la fiche d'inscription et aux modifications apportées à la lettre d'accompagnement afin d'envoyer la correspondance le jeudi 10. Ces trois journées consacrées à l'élaboration des messages et à l'envoi des invitations pour participer à l'activité Mille scientifiques en disent beaucoup sur les prérogatives concernant le mode de communication de la coordination régionale. Comme nous pouvons le constater, l'accent est porté sur l'élaboration du contenu et le choix du meilleur canal (en raison du destinataire et surtout de son statut au sein de l'organisation). Intuitivement, on a tendance à aborder cette question à partir du paradigme traditionnel de la communication qui s'attarde particulièrement sur la codification et le transfert de l'information, au détriment de la réception, cette dernière étant prise pour acquise.

Or, j'aimerais ici aborder cette question autrement en reprenant la réflexion entamée au début de cette analyse en ce qui concerne la re-représentativité des documents et leur légitimité. En effet, sous cette perspective, nous pouvons dire que

les documents, en l'occurrence la fiche d'inscription à l'activité Mille scientifiques et la lettre d'accompagnement, agissent en tant que représentants de la coordination régionale *Explora Sur* (qui est aussi représentante d'*Explora*, qui à son tour représente le CONICYT, qui à son tour représente le gouvernement du Chili), représentants autorisés par Alejandra par l'entremise de sa signature ainsi que par les logos correspondants. Grâce à cette *présentification* (rendue massive par l'usage du courrier électronique et du courrier postal), *Explora Sur* peut se rendre présente dans les bureaux des 2000 professeurs, des doyens et des directeurs de départements de l'université et ce, en même temps (surtout dans le cas du courrier électronique). Selon cette perspective, il paraît alors raisonnable (voire même nécessaire) de s'attarder minutieusement à ce que ces porte-paroles — les documents — soient « impeccables » (voire sans erreurs) afin qu'ils soient précisément fidèles à ceux qu'ils sont censés représenter (rendre présents). La fonctionnalité des fiches-avec-leur-lettre repose ainsi sur leur fidélité, une fidélité qui implique la capacité d'être de bons porte-parole, des porte-parole qui, en plus de véhiculer un message, doivent déclencher la réponse appropriée chez les destinataires, soit celle de remplir la fiche d'inscription pour participer à l'activité Mille scientifiques. Si Alejandra, Paula, Julia et Carla s'attardent pendant trois jours à ces documents, c'est qu'elles sont conscientes de l'importance de cet enjeu. La délégation aux fiches-avec-leur-lettre de l'action d'informer sur cette activité et d'inviter à y participer est clairement établie. Ont-elles (les fiches-avec-leur-lettre) réussi ? C'est bien ce que nous allons découvrir par la suite dans la prochaine séquence, séquence qui correspond à la deuxième réunion de mise à jour entre Paula et Alejandra concernant l'activité Mille scientifiques. Pendant cette réunion, Paula informe à Alejandra que, jusqu'à présent, elle n'a reçu que 12 fiches d'inscription pour participer à cette activité. Cet incident inattendu déclenche une série d'ajustements au programme d'action initial présenté par Alejandra lors de leur première réunion de coordination. Pour pouvoir suivre la *trajectoire scriptée*, Alejandra et Paula doivent maintenant développer des stratégies alternatives d'enrôlement dans une période de temps limitée. Cette contrainte met

également en premier plan la quantification et le temps en tant qu'enjeux de cette histoire, histoire qui, en fin de compte, se doit d'être une histoire à succès.

Vendredi 25 août 2006, après-midi, bureau d'Alejandra, Coordination Explora Sur

Dernier jour d'une semaine bien chargée, ce vendredi après-midi, Alejandra en profite pour mettre un peu d'ordre dans son bureau, après avoir tenu une série de réunions de mise à jour avec quelques collaborateurs pour l'organisation de la Semaine de la science. Le tas de documents accumulés pendant ces derniers jours commence à prendre presque tout son espace de travail, ce qui semble la déranger. Alejandra fait un tri des documents prioritaires qu'elle garde sur son bureau, les autres allant, soit directement à la corbeille, soit dans un tiroir. C'est dans ce remue-ménage que Paula arrive dans le bureau d'Alejandra afin de lui faire un bref rapport des avancements de l'activité Mille scientifiques.

Extrait 7 :

- 1 Alejandra: OK. Range-moi ça là-bas, en arrière, parce que je ne veux pas avoir de
2 choses ici ((elle tend à Paula une pile de documents et un cahier. Paula
3 les place dans l'étagère placée sur le côté et revient s'asseoir en face
4 d'Alejandra. Elle ouvre un dossier dans lequel elle a classifié par ordre
5 alphabétique les fiches d'inscription reçues à ce jour)).
- 6 Paula : J'en ai reçu **douze**=
- 7 Alejandra : **=douze ?** ((Elle semble surprise et en même temps fâchée))
- 8 Paula: Fiches **à ce moment**.
- 9 Alejandra: Il faut que tu commences **maintenant** à appeler par téléphone.
- 10 Paula : Appeler par téléphone, oui.
- 11 Alejandra : Ça c'est la première question, deuxièmement, un courriel d'insistance.
- 12 Paula : OK.
- 13 Alejandra : OK, à tous ces gens, à tous ces gens à qui tu as envoyé- envoie-leur un
14 deuxième courriel qui dit que **tu as reporté la date limite, parce que**
15 **la date limite est passée.**
- 16 Paula : Non, non, non, c'est jusqu'à **vendredi prochain, la date limite.**
17 (...)

Extrait 8 :

- 40 Alejandra: OK. Met ça en arrière, s'il te plaît ((elle lui tend un autre document
41 pour le placer dans l'étagère. Et ce faisant elle commence à clore la
42 réunion)). Paula ça **c'est urgent**.
- 43 Paula: Oui, oui
- 44 Alejandra: OK, parce que nous avons besoin de- de croiser l'information en plus.
- 45 Paula: Mais je n'ai reçu aucune information de l'autre côté ((elle fait ici
46 référence aux enseignants membres du Réseau *Explora Sur*)),
47 seulement deux.
- 48 Alejandra: C'est que nous allons les recevoir le 7, Paula, elle n'a pas été
49 demandée avant.
- 50 Paula: Hum
- 51 Alejandra: Mais, mais ce dont nous avons besoin, **nous avons besoin d'arriver à**
52 **100**. C'est-à-dire que **tu es à 10%**.
- 53 Paula: Oui
- 54 Alejandra: OK, et donc, **tu dois voir** comment faire, je ne sais pas comment, mais
55 vois à ce que ceci fonctionne, OK?
56 ((Paula hoche la tête en signe de compréhension.))

Comme lors de leur première rencontre, Paula présente sans détour la situation. Dès sa première intervention (les lignes 6 et 8) elle présente la situation (et l'interaction en général) en termes de nombres (« douze ») et de temps (« à ce moment »). La quantification et le temps sont ici mobilisés par Paula (et repris par Alejandra, par la suite) en tant que lignes directrices de l'histoire *so-far* autour de l'activité Mille scientifiques. En positionnant cette interaction en ces termes, une trajectoire principale et unique est projetée, trajectoire qui associe ici le temps et le nombre de conférences à atteindre. Tout ce qui ne relève pas directement de cet enjeu est alors mis de côté. Ainsi, par exemple, il n'y a aucune interrogation de la part d'Alejandra ou de Paula au sujet du faible taux de réponse à l'appel à participation, ou au sujet de l'efficacité des stratégies utilisées pour l'inscription des professeurs et des chercheurs. Après la brève réaction de surprise d'Alejandra (ligne 7), elle et Paula s'engagent rapidement dans une logique centrée sur la tâche (très semblable à celle analysée lors de leur première rencontre), logique basée sur une série de prescriptions permettant de résoudre cet imprévu : appeler par téléphone (lignes 9-10), envoyer un courriel de rappel (lignes 11 et 14), reporter la date limite (ligne 14-15), demander

s'ils connaissent quelqu'un (ligne 22-23), contacter ceux qui sont sur la liste des projets *Fondef* (lignes 31-38). Nous pouvons dire, dans ce cas, en reprenant la discussion amorcée autour de la notion de projet, qu'Alejandra et Paula sont ici sous le script du projet de la Semaine de la science, en ce qui concerne l'activité Mille scientifiques. Il s'agit, certes, d'un script qu'elles ont créé et négocié lors de leur première rencontre — quand elles ont convenu du nombre de conférences à atteindre et qu'elles ont établi les échéanciers —, mais qui maintenant les encadre et les ordonne. Comme le dit si bien Latour (2008) l'originalité du script organisationnel (par opposition au roman, par exemple) repose sur le fait que : « suddenly, instead of *you* reading the script, you are instructed by the script to do something » (p. 5, soulignement original).

Notez que, dans ce script, la quantification et les cadres temporels sont intimement associés, l'un n'ayant pas de sens sans l'autre. Il y a ainsi un objectif projeté (« arriver à 100 », lignes 51-52) qui doit être atteint avant la fin de ce projet (soit, le premier mardi du mois d'octobre). Il y a aussi l'état d'avancement (« douze », lignes 6-7; « à ce moment », ligne 8), qui représente seulement 10% de l'objectif prévu (ligne 52). En conséquence, la situation est définie comme une urgence (ligne 42). L'association des objectifs (toujours représentés en nombres) et des dates limites est, bien entendu, propre à la nature de la plupart des projets. Dans le cas de cet extrait, nous pouvons voir comment cette logique ponctue le rythme des interactions entre Paula et Alejandra ainsi que la coordination même de l'activité des « Mille scientifiques, ... ». Selon (voire sous) cette logique, Alejandra et Paula se projettent en avant et en arrière tout en partant du présent : « J'ai reçu douze... fiches **à ce moment** » (Paula, lignes 6 et 8) ; « Il faut que tu commences **maintenant** à appeler par téléphone » (Alejandra, ligne 9) ; « tu as **reporté** la date limite parce que la date limite **est passée**. » (Alejandra, lignes 14-15); « Non, non, non, c'est jusqu'à **vendredi prochain**, la date limite. » (Paula, ligne 16) ; « **nous devons arriver** à 100 » (Alexandra, ligne 45), « **tu es** à 10% » (Alexandra, ligne 46). Cette projection implique également, comme nous l'avons vu dans l'analyse de la réunion de

coordination entre Carla et Alejandra, une définition des frontières en ce qui concerne la responsabilité. En particulier aux lignes 45 à 49, nous pouvons voir à l'œuvre une dynamique d'inclusion/exclusion qui se réalise par un travail de positionnement : « **nous** devons arriver à 100 », « **tu** es à 10% », « **tu** dois voir comment faire...vois à ce que ceci fonctionne », « **je** ne sais pas comment ».

La logique d'espacement propre au projet suit, dans cet extrait, la ligne directrice tracée par l'association entre un objectif chiffré et le temps assigné pour l'atteindre. C'est à partir de cette association, rendue explicite par un imprévu (seulement douze inscriptions à cet instant), qu'Alejandra et Paula se placent au-dessus/en dessous, en avant/en arrière, au dedans/en dehors de la *trajectoire scriptée*. Dans cette séquence, comme dans les précédentes, ces pratiques d'espacement sont mises en acte par le discours, que ce soit dans la conversation ou par les textes. Or, comme nous le verrons par la suite, la stratégie de porte-à-porte qu'Alejandra et Paula mettront en place pour surmonter le faible taux de participation des chercheurs et des professeurs à l'activité Mille scientifiques, soulignera la matérialité, voire la corporéité des pratiques d'espacement. Comme nous le verrons, c'est en associant maintenant la fiche d'inscription (en format papier) à Paula elle-même (par sa présence physique) qu'*Explora Sur* sera *présentifiée* dans le bureau des professeurs et des chercheurs afin de les inviter à participer à l'activité Mille scientifiques. Par ailleurs, on verra aussi comment Paula cherchera à s'associer à un allié (un professeur ou un étudiant) dans chaque département visé par cette stratégie afin d'y être introduite (voire présentée). La stratégie du porte-à-porte sera donc basée sur l'incorporation de l'organisation dans l'association de la fiche-portée-par-Paula-présentée-par-son-allié, association qui a la particularité d'être physiquement/matériellement présente d'une manière plus corporelle et « agressive » que dans le cas du courriel.

L'extrait suivant, issu d'une réunion de coordination réalisée le lundi 28 août entre les membres du personnel d'*Explora Sur* et les collaborateurs responsables des

différentes activités organisées pour la Semaine de la science, illustre bien l'importance accordée à la présence physique et corporelle, caractéristique de cette stratégie. Dans cet extrait, Alejandra interpelle directement Andrés, doctorant de la Faculté de chimie de l'université d'attache d'*Explora Sur* et, en l'occurrence, collaborateur à l'activité du « Jour de la science dans mon école ». Elle lui demande s'il peut agir en tant qu'allié au sein de son département pour accompagner et appuyer Paula pour le porte-à-porte. C'est dans ce contexte qu'elle justifie cette stratégie, stratégie qui, comme nous allons le constater, relève bien plus d'une relation marchande que du milieu académique.

Extrait 9 :

- 27 Alejandra : (...) C'est beaucoup plus facile que- avoir l'engagement des gens-
 28 c'est bien plus difficile que les gens te disent non [quand
 29 Andrés : [quand on te regarde
 30 dans les yeux ((il rie)).
 31 Alejandra : Exactement. Parce que quand un courriel- et les gens disent : « Ah!
 32 Oui. Je lui réponds après » mais il reste cinq écrans plus loin et ils ne
 33 l'ont plus regardé, et ils l'ont oublié. Au contraire, une- une action
 34 comme ça (.)
 35 Andrés : **directe**
 36 Alejandra : **directe** ((elle regarde Andrés avec malice)) peut être plus **efficace** ((le
 37 même regard malicieux)). Qu'est-ce que t'en penses?
 38 ((Andrés consent en hochant la tête)).

La comparaison entre le courriel et le face à face est ici explicite en ce qui concerne l'efficacité pour obtenir l'engagement des professeurs. Il est intéressant de noter que l'efficacité repose ici principalement sur deux conditions propres au face à face : l'immédiateté de la rétroaction et la difficulté à dire non « quand on te regarde dans les yeux » (lignes 29-30). La légitimité des représentants n'est donc pas du tout remise en question. Pourtant, cela aurait pu être une explication probable du faible taux de réponse de l'invitation réalisée par courriel. L'explication qu' Alejandra laisse entendre dans ce passage repose ici plus sur la présence « virtuelle » du courriel qui, par rapport au face à face, semble plus facile à oublier, caché qu'il est « cinq écrans

plus loin ». En ce sens, la stratégie *in-corp*-orée du porte-à-porte est bien plus envahissante : la fiche-avec-Paula-avec-son-allié prend bien plus de place dans le bureau des professeurs et requiert plus de temps pour y répondre (ou pour s'en débarrasser!).

Ayant reçu le consentement d'Andrés, Alejandra rencontre le lendemain Paula pour la mettre au courant de son nouveau plan. Il faut dire que la réaction de Paula n'est pas celle d'une surprise. Connaissant sa mère, elle prend plutôt cette situation (qu'elle anticipe peu confortable) avec humour. D'ailleurs, pendant les premiers tours de paroles, elle rit comme si elle imaginait la suite des événements. Lors de cette réunion, Alejandra souligne particulièrement un des axes clés de la stratégie du porte-à-porte, soit celle des alliances. Elle et Paula dressent ainsi une liste des alliés potentiels que Paula doit contacter dans chaque faculté de l'université d'attache afin d'être présentée aux professeurs. Vers la fin de cette rencontre, l'importance des formulaires imprimés, et donc de la matérialité, ressort :

Extrait 10 :

102	Alejandra:	Ok, OK. ((Elle regarde Paula)) alors, tu imprimes <u>beaucoup</u> de fiches
103		((Elle se retourne vers son écran, signe que la réunion est finie)).
104	Paula :	((Elle ramasse les feuilles sur lesquelles elle était en train de prendre
105		des notes)) Oui, oui, et je les amène et sur place ils les complètent et je
106		les prends immédiatement ((elle se lève)). OK. ((elle part)).

Notez que la séquence des verbes utilisés dans cet extrait présente une succession d'actions (toutes en lien avec la fiche d'inscription) que Paula doit accomplir afin justement d'espacer son organisation: imprimer beaucoup de fiches (ligne 102), les amener (ligne 105), les faire compléter par les professeurs (ligne 105), les prendre (lignes 106) pour les rapporter aux bureaux de la coordination. Ce récit montre un déplacement fluide et facile (sans obstacles ou détours) d'*Explora* telle qu'elle sera *présentifiée* par la fiche-avec-Paula, un déplacement très semblable à

cette trajectoire (au singulier) entre un point A et un point B (correspondant ici aux bureaux d'*Explora Sur* vers les bureaux des professeurs et de retour vers les bureaux d'*Explora Sur*). Cependant, comme nous le verrons par la suite, le voyage d'*Explora* sera beaucoup plus mouvementé, car la mise en acte de la *trajectoire scriptée* sera pleine de surprises et de réactions inattendues.

Lundi 4 septembre, 8h30, salle de réunion, Coordination Explora Sur

Les portes de la coordination *Explora Sur* sont ouvertes de bonne heure ce matin. La réunion périodique de coordination entre les membres du personnel d'*Explora Sur* et les collaborateurs responsables des activités pour la Semaine de la science a lieu. Paula et Andrés se sont mis d'accord pour aller ensemble, après la réunion, faire du porte-à-porte à la Faculté de chimie. C'est d'ailleurs ce que Paula annonce à toute l'équipe (et particulièrement à Alejandra) dans sa mise à jour sur les avancements de l'activité qui est sous sa responsabilité : « Mille scientifiques, mille salles de classe ». Dans cette mise à jour, Paula présente la stratégie du porte-à-porte comme une solution à ses problèmes. Elle dit explicitement sur un ton confessionnel : « J'ai eu des problèmes ». Elle enchaîne ensuite avec la liste des facultés qu'elle ira visiter ce matin (Chimie, Biologie et Sciences physiques) pour finalement assurer à Alejandra que Julia est en train d'imprimer « un bon paquet de fiches » afin que les professeurs les remplissent. On entend d'ailleurs le bruit du fonctionnement de l'imprimante qui se trouve à l'extérieur de la salle de réunion. Alejandra semble satisfaite par ce rapport et passe aux responsables d'une autre activité. Quelques minutes avant la fin de la réunion, Paula s'excuse et sort de la salle pour aller voir si l'impression des fiches est terminée. C'est à côté de l'imprimante qu'Andrés et moi la rejoignons pour nous diriger ensuite vers la Faculté de Chimie.

Le trajet des bureaux d'*Explora Sur* à la Faculté de Chimie est court et la journée est ensoleillée. Nous décidons alors de nous y rendre à pied. Pendant les 15

minutes de marche, Paula en profite pour expliquer de manière très générale la façon dont elle et Andrés vont opérer : « la seule chose qu'il faut faire c'est cogner à la porte et me présenter et je leur dirai ». (J'en profite aussi pour glisser un mot sur le consentement oral que je dois demander afin d'enregistrer les interactions⁸⁹). Et puisque le temps presse et que Paula est loin de l'objectif des 100 conférences, elle aborde directement Andrés qui, comme doctorant, peut aussi participer en tant que conférencier à cette activité. En riant de son opportunisme, elle tend une fiche d'inscription à Andrés en lui expliquant brièvement le contexte de l'activité et ses engagements. De ce pas, nous entrons à la Faculté de Chimie et la « course aux professeurs » commence.



Figure 13 : Journée du porte-à-porte : préparation de Paula et de ses associés (la fiche d'inscription et Andrés)

Les extraits suivants montrent Paula, Andrés et la fiche d'inscription dans leur première tentative de persuader un professeur de la Faculté de Chimie de participer à l'activité Mille scientifiques. Nous verrons par la suite que la séquence d'action — imprimer, amener, faire signer et apporter — qu'Alejandra avait résumée de manière assez simple impliquera, en fait, beaucoup plus d'effort que ce qu'elle avait pu anticiper. Paula devra justifier sa présence (ainsi que la mienne avec la caméra vidéo), valider la stratégie porte-à-porte et se défendre en tant que porte-parole légitime, et ce, sans même partir avec la fiche d'inscription remplie.

⁸⁹ À ce moment, une brève discussion autour de l'effet de la caméra sur la décision des professeurs s'amorce. Se sentiront-ils obligés à s'engager ou seront-ils plutôt gênés, voire incommodés? Paula et Andrés ne sont pas sûrs de la réponse, quoiqu'ils s'accordent pour dire qu'au moins il y aura des traces enregistrés (donc des preuves) de leurs réponses.

Extrait 11 :

- 1 Andrés : ((Il approche d'une porte qui est entrouverte. Il regarde et se retourne
2 vers Paula)). Il est là, allons-y.
3 ((Paula suit Andrés. Andrés frappe à la porte))
- 4 Andrés: Professeur ?
- 5 Prof. 1 : Bonjour
- 6 Andrés, **Est-ce que je peux vous déranger un petit moment ?**
- 7 Prof. 1 : Bien sûr, oui, entre.
8 ((Andrés entre dans le bureau, Paula reste dans l'entrée de la porte))
- 9 Andrés: **Ce qui se passe** c'est que je viens d'*Explora* avec Paula. ((Il pointe
10 vers l'entrée de la porte, Paula entre un peu)) la personne responsable
11 du programme « Mille scientifiques, mille salles de classe » et elle
12 aimerait vous parler.
- 13 Paula: ((Elle entre timidement dans le bureau)) Vous me **donnez une minute**
14 professeur ?
- 15 Prof. 1 : Oui, entrez.
16 ((Paula entre dans le bureau. Andrés me regarde, je lui fais signe qu'ils
17 doivent demander la permission pour que je puisse filmer.))
- 18 Andrés: Prof, **ça vous dérange** si- Entre ((il pointe vers moi. Je rentre dans le
19 bureau))
- 20 Paula: Si la caméra entre ? Nous sommes en train de faire, elle est en train de
21 faire une étude ((elle se tourne vers moi)) de doctorat de l'université
22 de Canada et elle a besoin d'enregistrer ce que je vais dire, est-ce que
23 ça vous dérange ? Sinon, nous éteignons la caméra.
- 24 Prof. 1 : Non ((il bouge la tête))
- 25 Paula : OK. **Ce qui se passe**, c'est que je viens vous faire une invitation.
- 26 Prof. 1 : Voyons
- 27 Paula : **((Elle prend une fiche d'inscription du dossier qu'elle porte avec**
28 **elle.** Le dossier est bleu, la couleur de l'université d'attache d'*Explora*
29 *Sur* et il y a un logo d'*Explora* collé dessus)) **ce qui se passe** c'est
30 qu'en octobre a lieu la Semaine de la science.
- 31 Prof. 1: Oui.
- 32 Paula: OK. Je ne sais pas si **vous avez déjà entendu parler de l'activité**
33 **« Mille scientifiques, mille salles de classe »?**
- 34 Prof. 1: Hum, hum
- 35 Paula: Je viens vous inviter pour voir si vous voulez participer, si vous êtes
36 intéressé à participer. ((Elle regarde la fiche d'inscription qu'elle a
37 encore dans ces mains)). Cette activité, c'est le 3 octobre, seulement ce
38 jour-là.
- 39 Prof. 1 : **Et pourquoi on le fait à travers vous et non pas la personne**
40 **responsable ici de notre Faculté ?** Qui est Rodrigo Perez, il me
41 semble ? ((Il regarde Andrés en voulant confirmer l'information)).

- 42 Paula: **Ce qui se passe**, c'est que Alejandra Bravo a parlé, hum, elle a
 43 demandé la permission pour que nous fassions le sujet de-
 44 Prof. 1 : Ah, OK.
 45 Paula: De faire un porte-à-porte. **Ce qui se passe** c'est que toutes les années,
 46 nous avons besoin d'au moins 100 professeurs qui participent et qui
 47 aillent dans les villes d'ici, de la région.
 48 Prof. 1 : Hum, hum
 49 Paula : Et en fait, maintenant **nous avons un déficit de 70 %**
 50 Prof. 1 : Aaah!
 51 Paula : Alors, nous sommes en train de développer des stratégies alternatives.
 52 Prof. 1: Hum, hum
 53 Paula : Pour avoir des **professeurs qui soient motivés**, OK. Parce que c'est
 54 très important que **les professeurs aillent, de l'université aillent=**
 55 Prof. 1: Non, [si je comprends
 56 Paula: [aillent, aillent aux salles de classe de, et que
 57 Prof. 1: Oui
 58 Paula: Et **rendent plus proche l'université**
 59 Prof 1: Oui.
 60 Paula: Aux étudiants du primaire et du secondaire
 61 Prof 1: Oui

Les premières lignes de cet extrait nous donnent le ton de cette interaction: Paula et Andrés (particulièrement au début) doivent justifier leur présence. Andrés, en tant qu'allié de Paula à la Faculté de Chimie, est la personne chargée de présenter Paula et d'*Explora* à chaque professeur. On notera qu'il définit leur présence comme quelque chose qui va déranger son interlocuteur (ligne 6) — il réitère cette même idée pour demander la permission afin que je puisse enregistrer l'interaction (ligne 18) —, puis il commence à expliquer la raison pour laquelle nous (Paula, Andrés et moi) sommes là. À une situation peu commune (notre présence dans le bureau du professeur) est donc associée une justification. Notez qu'Andrés emploie l'expression « ce qui se passe c'est que » (ligne 9), expression que Paula reprend également plusieurs fois dans cette interaction (lignes 29, 42, 45). Cette première partie de l'interaction présente ainsi une dynamique de rationalisation/justification dans laquelle Paula et Andrés semblent engagés vis-à-vis du professeur. Pour rationaliser et justifier leur présence dans le bureau du professeur, Paula et Andrés mobilisent, en fait, les différents agents qu'ils représentent et qui sont censés les autoriser.

Prenons, par exemple, l'expression d'Andrés à la ligne 9 : « Ce qui se passe c'est que je viens d'*Explora* avec Paula. » En mobilisant *Explora*, Andrés se présente (et aussi Paula) en tant que porte-parole de cette organisation. Il est intéressant de noter qu'il dit « venir » d'*Explora*. L'organisation ici définie en tant que source ou lieu de provenance, est invoquée par Andrés comme raisonnement pour justifier leur présence. Suivant cette même logique, il présente Paula en tant que personne responsable de l'activité Mille scientifiques, la porte-parole pour cette activité. L'activité, qu'Andrés nomme par erreur programme, est aussi mobilisée en tant que raisonnement/justification de la présence de Paula. De son côté, Paula invoque d'autres types d'agents. Elle présente directement une série de faits : « ce qui se passe c'est que je viens vous faire une invitation » (ligne 25), « ce qui se passe c'est qu'en octobre a lieu la semaine de la Science » (lignes 29-30), et indirectement : « vous avez entendu parler de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe »? » (lignes 32-33). Notez qu'entre ces deux derniers tours de parole, Paula sort du dossier qu'elle porte avec elle une fiche d'inscription — juste après avoir dit qu'elle vient lui faire une invitation. La fiche est ici (physiquement) mobilisée comme appui matériel à l'invitation, une preuve tangible qui légitime la série de faits que Paula invoque pour justifier sa présence.

Dans les deux cas, on pourrait affirmer que Paula et Andrés présentent les faits et/ou l'organisation dans leur argumentation comme un mécanisme d'espacement pour justifier leur présence. Ironiquement, la stratégie du porte-à-porte, qui est basée sur la présence physique des porte-paroles, peut seulement commencer à fonctionner une fois que cette présence est rationalisée/justifiée et donc relativisée (c'est-à-dire, mise en relation). Dans ce cas, cette justification se base sur la mobilisation de divers agents, notamment d'*Explora* et des faits associés aux activités coordonnées par cette organisation. Ainsi, en invoquant *Explora* et toutes ces activités, Paula et Andrés les rendent présentes dans leurs discours, en espérant qu'elles puissent autoriser/justifier/expliciter leur présence. Ces pratiques de rationalisation/justification semblent être des éléments clés pour mettre en acte la

trajectoire scriptée. Pour espacer leur organisation, Andrés, Paula, avec la fiche d'inscription doivent rendre explicite ce qu'ils représentent, autrement dit, ce que, spectralement, ils rendent présents.

Un autre point intéressant dans ce passage est la remise en question de Paula comme porte-parole légitime. Les arguments présentés par Andrés et Paula et soutenus par la fiche n'ont, semble-t-il, pas été vraiment persuasifs. À la ligne 39, on voit, en effet, comment le professeur interpelle directement Paula en tant que porte-parole légitime et, ce faisant, rejette a priori la manière dont elle s'y est prise pour justifier/expliquer sa présence dans son bureau. Cette interpellation déclenche une autre série d'arguments (lignes 42-60) que Paula introduit encore en utilisant l'expression « ce qui se passe c'est que ». Elle invoque ainsi Alejandra en tant que directrice de la coordination *Explora Sur* et professeure reconnue de l'université d'attache. Elle fait aussi référence à une permission sans spécifier son origine (dans le cas de la Faculté de Chimie, c'est le doyen qui lui a donné la permission). Elle mobilise aussi l'objectif (en chiffres) projeté pour cette activité et la situation déficitaire actuelle. Enfin, Paula fait appel à la mission de l'université et à son devoir social envers la communauté, et plus particulièrement envers les étudiants. Notez qu'ici Paula implique le professeur dans cette mission, faisant appel ainsi à son statut et aux responsabilités qui en découlent.

Dans ce passage, nous voyons donc comment Paula fait appel à différents agents pour se défendre en tant que porte-parole légitime : la permission du doyen, une personne reconnue (avec un statut plus élevé que le sien), un but projeté avec son déficit actuel, le statut du professeur et ses responsabilités ainsi qu'un principe social (la mission de l'université). En suivant une logique de *présentification*, nous pouvons affirmer que la stratégie du porte-à-porte implique l'entrée, dans le bureau du professeur, non seulement de Paula, d'Andrés et de la fiche d'inscription (liste à laquelle je peux, bien entendu, m'ajouter, moi et ma caméra), mais aussi d'un ensemble d'agents hétérogènes qui sont rendus présents « ici et là » au nom

d'*Explora*. La capacité d'*Explora* à se déplacer (pour être ici et là en même temps) se fonde sur ces associations hétérogènes, associations qui doivent cependant être légitimées et autorisées. Si nous regardons la réaction du professeur, particulièrement à la ligne 50 lorsqu'il s'exclame « Aaaah! », nous pouvons déduire que la stratégie de légitimation/justification de la présence de Paula et de sa représentativité en tant que porte-parole d'*Explora* a été apparemment efficace. Or, comme nous le verrons dans l'extrait suivant, cette reconnaissance de la part du professeur n'est pas garante de sa participation à l'activité Mille scientifiques. Sans être explicite, le professeur semble, en effet, ne pas vouloir s'impliquer dans cette activité. C'est d'ailleurs ce que Paula ressent (elle y fera référence par la suite, une fois l'entretien avec le professeur terminé)⁹⁰. Ainsi, nous pouvons voir dans le prochain extrait, qui suit immédiatement celui analysé précédemment, comment Paula essaie de clore cette conversation de manière à que personne ne « perde la face ».

⁹⁰ Pour avoir été présente à ce moment, je peux dire que la réticence du professeur, même sans être manifeste dans son discours, était très claire. D'ailleurs, à la différence d'autres professeurs, il a reçu Paula debout en face de son bureau, sans même lui offrir de s'asseoir. En sortant de son bureau, Paula a commenté la rencontre en riant, mentionnant que c'était un cas perdu. Andrés et moi avons tous les deux ri, car nous partagions son avis (mieux vaut prendre les défaites avec humour!).

Extrait 12 :

- 62 Paula: OK. Mais c'est **complètement volontaire**.
- 63 Prof. 1: Oui, je sais, c'est clair
- 64 Paula: Vous **n'avez aucune obligation**.
- 65 Prof. 1: Oui
- 66 Paula: Et si vous voulez **je peux vous laisser ce formulaire ((elle lui tend le formulaire))**
- 67
- 68 Prof. 1 : Laisse-moi le formulaire et
- 69 Paula: OK
- 70 Prof 1: Je vous réponds après.
- 71 Paula: **((elle remarque une erreur sur la fiche d'inscription))**. Oui, ce qui
- 72 arrive c'est que la date limite était jusqu'au 31 août.
- 73 Prof. 1 : Aaah!
- 74 Paula: OK
- 75 Prof 1: Donc [ça veut dire que je ne pourrais pas ((il semble soulagé))
- 76 Paula: [et hum, non, si, si, si vous pouvez parce que nous sommes en
- 77 train de donner une extension
- 78 Prof 1: Non, je veux dire que, parce nous avons reçu cette information.
- 79 Paula: OK
- 80 Prof 1: Et certains professeurs de la Faculté ont dû s'inscrire, et de mon
- 81 département aussi.
- 82 Paula: Hum, presque aucun.
- 83 Prof. 1 : Ah, bon. **C'est quelque chose de personnel**.
- 84 Paula: Certainement.
- 85 Prof 1: Oui.
- 86 Paula: OK, mais pensez-y.
- 87 Prof 1: OK
- 88 Paula: Méditez-le.
- 89 Prof 1: OK
- 90 Paula: Et là il y a le courriel **((elle pointe le formulaire))** dans le cas où vous
- 91 voudriez m'envoyer l'information. **Je viens chercher le formulaire si**
- 92 **c'est nécessaire**.
- 93 Prof 1: OK, très bien.
- 94 Paula: OK, [merci beaucoup. À la prochaine.
- 95 Prof 1: [très bien, OK, au revoir
- 96 Andrés: À plus, prof., à bientôt.

Nous pouvons noter une première tentative de clôture de cette conversation aux lignes 62 et 64 lorsque Paula, après avoir mobilisé différents arguments pour convaincre le professeur du bienfait de participer de cette activité, fait référence à son caractère volontaire. Notez que le professeur s'accorde avec Paula à ce sujet (lignes

63 et 65), marquant un alignement, et utilisera ce même argument par la suite, à la ligne 83, lorsqu'il affirme: « c'est quelque chose de personnel ». Ce qui me semble intéressant de souligner ici, c'est le rôle que joue la fiche d'inscription dans la clôture de cette conversation. Paula l'utilise, comme au début de l'interaction, comme une trace matérielle de l'invitation à participer, une extension de ce qu'elle vient de faire, mais qui à l'avantage de pouvoir rester (et ici, on pourrait faire référence à la capacité de *restance* des textes à laquelle réfère Derrida) sans trop déranger. Cette propriété de la fiche d'inscription permet à Paula de laisser une ouverture à son invitation tout en présentant à son interlocuteur un moyen acceptable de clore la conversation. Sans hésiter, le professeur s'accroche aussi à la *restance* du document (lignes 68 et 70) pour souligner qu'il répondra après.

Or, la conversation ne s'arrête pas là. Elle prend un nouveau tour à la ligne 64, tour déclenché aussi par la fiche d'inscription. En effet, Paula remarque en tendant la fiche d'inscription au professeur que la date limite indiquée n'a pas été changée. Cette constatation, qu'elle explicite ouvertement pour la rectifier en expliquant que cette date a été reportée, conduit à une série de tours de paroles (lignes 71- 85) dans lesquels le professeur essaie de sortir de l'impasse dans laquelle il s'est mis, suite à son exclamation (de soulagement) à la ligne 75 : « Je ne pourrais pas ». Si au début de cette conversation c'était Paula qui devait se justifier, maintenant c'est au tour du professeur : « nous avons (déjà) reçu l'information », « certains professeurs de la faculté ont dû s'inscrire », « c'est personnel ». Encore une fois, la fiche d'inscription sert à clore cette discussion. C'est aussi le seul représentant d'*Explora* qui reste une fois que Paula et Andrés sont sortis du bureau du professeur. Privée de ces « associés », comme l'a anticipé Paula dès les premières minutes de son interaction avec le professeur, la fiche sera laissée de côté, empilée sous un tas d'autres documents dans un coin perdu du bureau du professeur. Il ne l'a complétera pas, ni ne l'enverra en retour aux bureaux d'*Explora*. Son voyage s'arrête ici. Toutefois, Paula, Andrés et d'autres fiches d'inscription continueront à se déplacer dans les couloirs et les bureaux des professeurs de la Faculté de chimie, puis dans la Faculté de biologie

(avec un autre allié). À la fin de la matinée, Paula aura recueilli un total de six fiches d'inscription. Elle poursuivra la stratégie du porte-à-porte toute la semaine afin de visiter les facultés de sciences physiques, de mathématiques, de génie et de sciences sociales de l'université d'attache d'*Explora Sur*. Parallèlement, Alejandra mobilisera tous ces contacts pour continuer à augmenter le nombre d'inscriptions. Les 12 inscriptions « confessées » le lundi 7 septembre par Paula avant de débiter la stratégie du porte-à-porte, augmenteront, trois jours après, à 52, pour atteindre finalement 85 inscriptions.

Pour chaque fiche d'inscription reçue, Paula imprimera une copie papier de sauvegarde qu'elle classera dans un dossier par ordre alphabétique selon le nom de famille du scientifique. L'information essentielle à la coordination de cette activité (titre de la conférence, nom du chercheur, niveau scolaire visé, disponibilité) sera ensuite versée dans un fichier Excel. Paula utilisera ce fichier comme objet d'articulation clé dans la mise en relation des informations données par les scientifiques et celles données par les enseignants des écoles participantes à cette activité. Il servira ainsi à afficher les conférences sur le site Web de la Semaine de la science de la *Région Sur* pour que les enseignants choisissent les conférences pour leurs écoles. Par la mise à jour du fichier sur le site Web, les enseignants pourront aussi voir le statut des conférences (celles demandées en jaune, celles confirmées en rouge, celles réalisées en rose). Dans un usage plus personnel, Paula se servira du fichier Excel comme aide-mémoire, en y inscrivant, dans la section des commentaires, toute autre information pertinente (les adresses et les directions pour se rendre aux écoles, des demandes spécifiques des scientifiques, etc.), section qui ne sera pas affichée sur le site Web. Ce fichier servira finalement de représentation finale de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » lorsqu'il sera inclus dans le rapport du projet de la XII^{ème} Semaine de la science d'*Explora Sur*.

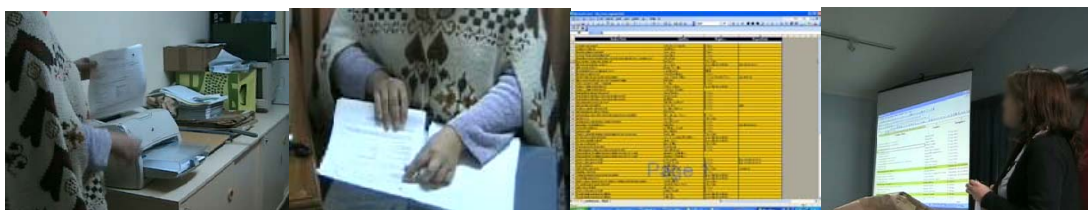


Figure 14 : Le rôle des documents : les traces de l'archivage et de la base de données

C'est en fait avec ce fichier que Paula se présentera à la réunion avec les enseignants membres du Réseau régional *Explora Sur* et les coordonnateurs des activités de sciences et de technologies dans les villes de la Région. Cette réunion, la dernière avant la tenue de la Semaine de la science, sera cruciale pour coordonner « l'autre côté » de l'activité Mille scientifiques, lequel correspond à la gestion des écoles participantes. En projetant le fichier Excel avec (à l'époque) 54 conférences, Paula expliquera le mode d'opération pour demander une conférence : les enseignants doivent lui envoyer un courriel (la conférence sera alors marquée en jaune et le nom de la ville, de l'école et les informations sur la personne responsable seront ajoutés dans la ligne respective). Paula confirmera avec le scientifique sa disponibilité pour se déplacer à cette école (la conférence sera alors marquée en rouge et Paula enverra un courriel de confirmation à l'enseignant responsable avec les coordonnées du scientifique (plus tard Paula ajoutera une autre couleur, le rose, pour marquer les conférences annulées). Les derniers détails seront alors abordés directement entre le scientifique et l'enseignant responsable de la conférence dans l'école concernée. Cette présentation, quoique technique, soulèvera quelques enjeux, notamment en ce qui concerne l'offre des conférences (qui visent plutôt le niveau scolaire du secondaire) et le nombre de conférences par ville (qui sera finalement de deux conférences, indépendamment du nombre d'écoles ou de groupes scientifiques de chaque ville).

L'extrait suivant s'attarde particulièrement à un moment de cette réunion, moment relié au suivi de la *trajectoire scriptée* du projet de la Semaine de la science. Ce moment correspond à la remise d'un cadeau (tradition chez *Explora Sur*) pour les

enseignants, cadeau auquel est associé une action ou un sujet que le personnel d'*Explora Sur* veut souligner pour la Semaine de la science. Le cadeau pour cette XII^{ème} version de la Semaine de la science est une calculatrice, nous verrons par la suite quel est le sens donné à cet objet par Alejandra. Cet extrait souligne les directives à suivre pour la réussite de la Semaine de la science, directives qui semblent en « bonne comptabilité » avec la calculatrice offerte puisqu'il s'agit de bien compter pour bien en rendre compte.

Jeudi 7 septembre 2006, salle de réunion, Coordination Explora Sur

Comme tous les premiers jeudis du mois, la salle de réunion d'*Explora Sur* a été aménagée pour recevoir la quarantaine d'enseignants membres du Réseau régional en provenance des différentes villes de la région. En avant, une grande table est disposée. Pour cette réunion, la table est totalement couverte des différents matériaux, matériaux qui seront distribués pendant la réunion. Un ordinateur et un projecteur sont placés dans un coin de la salle face à l'écran sur lequel sera projeté le programme de la réunion ainsi que d'autres informations (par exemple, le fichier Excel que Paula a préparé pour la coordination de l'activité Mille scientifiques). Les chaises sont aussi disposées comme pour la dernière réunion, disposition qui renvoie à celle d'une salle de classe (sauf qu'ici les enseignants sont assis à la place des étudiants !). Deux nouveaux éléments marquent cependant une différence : à côté de l'écran, dans un des coins en avant de la salle, ont été collés une affiche de la Semaine de la science (récemment arrivée de Santiago et dont les copies seront distribuées lors de cette réunion) et une reproduction à échelle de la carte de la région *Sur* (qui servira de support visuel à une dynamique de présentation des activités proposées par les enseignants pour la Semaine de la science).

Quelques minutes avant la réunion, les enseignants commencent lentement à remplir la salle. La plupart s'assoient à leur « place habituelle ». Alejandra les reçoit

en les saluant chaleureusement et en discutant avec eux de différents sujets. Carla allume l'ordinateur et projette sur l'écran le programme (toujours très chargé) de la réunion : le premier point correspond à la Semaine de la science. Une fois la grande majorité des enseignants arrivés, Alejandra ouvre la réunion, placée debout en avant de la salle. Le prochain extrait fait suite immédiatement à la dynamique de présentation des activités proposées par les enseignants pour la Semaine de la science. Afin de rendre cette présentation plus visuelle et interactive, Alejandra a demandé aux enseignants de chaque ville d'écrire sur un morceau de papier les activités proposées dans le cadre de la Semaine de la science puis de le coller sur la carte de la région *Sur*, placée sur le mur, à l'endroit où se trouve leur ville. Lors de la réunion de coordination pour préparer le programme du jour, Alejandra et Carla avaient décidé d'utiliser cette dynamique (et son impact visuel avec la carte) pour introduire le cadeau-motivation pour cette XII^{ème} version de la Semaine de la science.

Extrait 13 :

- 1 Alejandra: Je veux, je veux que vos têtes, celles de ceux qui ont été présents à la
 2 **première réunion du mois de mars**, vous vous rappeliez : qu'est-ce
 3 que nous avons dit qui était un, **un des objectifs que nous allions**
 4 **avoir pour travailler cette année**. Vous vous rappelez?
- 5 Enseignants: ((ils murmurent))
- 6 Alejandra: Quels étaient?- **Oui, mais, fortifier le réseau, mais en plus de le**
 7 **fortifier, qu'est-ce qui est le plus important- Comment allions-**
 8 **nous pouvoir démontrer que nous avons fortifié? Nous allions le**
 9 **démontrer, n'est-ce pas, en étant rigoureux en quoi? En comptant**
 10 **les publics, en informant des activités que nous faisons, vous vous**
 11 **rappelez ou non?**
- 12 Enseignants: Aaah, oui ((ils murmurent))
- 13 Enseign. 1: Non, je ne suis pas venu.
- 14 Alejandra: OK, vous souffrez d'amnésie ((elle rit))
- 15 Enseign. 1: Si je ne suis pas venu ((il rit aussi))
- 16 Alejandra: Bon, alors une des choses que nous voulions mettre comme dans un
 17 espace concret, à travers un impact visuel, OK, de comment nous
 18 sommes en train de chercher- démontrer la force du réseau à travers
 19 des **informations concrètes et objectives** ((elle gesticule beaucoup,
 20 en particulier pour accompagner les mots qu'elle veut souligner :
 21 force, réseau, information)). C'est ça ((**elle pointe la carte de la**

22 **région)). Nous ne sommes pas en train de couvrir tout le territoire.**
23 Là il y a un premier point. Ce sont, supposément, 39 villes qui sont
24 intégrées au Réseau et là les 39 villes n'y sont pas. Alors, là, ce sont
25 des sujets que nous devons regarder ((elle inclut dans un geste toute
26 l'assemblée)), et regarder, et ce ne sont plus des sujets que nous allons
27 résoudre ((elle appuie sa main sur sa poitrine, le « nous » ici réfère à la
28 coordination régionale)). **Parce qu'en mars nous l'avons discuté le**
29 **sujet de l'existence du Réseau.** Ce n'est pas un sujet des gens qui
30 dirigent *Explora*, c'est un sujet qui est à nous ((elle fait un geste
31 englobant avec ses mains)). Les bénéficiaires du programme *Explora*
32 sont les enfants, les enseignants, les écoles, etc. Que ce Réseau existe
33 cela nous appuie, cela bénéficie à tous ceux qui, comme nous,
34 travaillent dans le domaine de la science et de la technologie. Alors, il
35 nous faut penser à, un peu, à la manière dont, par exemple, à nos
36 voisins ((elle se retourne vers la carte)). Qu'est-ce qui se passe dans la
37 ville *La Costa* qui était une ville où en général tout le monde
38 participait. Et là vous avez le cas d'El *Pino* qui n'est pas présente
39 parce que la coordinatrice est malade. Est-ce qu'il y aura quelqu'un
40 qui voudra appuyer cette ville, étant donné que la coordonnatrice est
41 malade ? Ou ici chacun se gratte avec ses ongles ((dicton chilien qui
42 veut dire utiliser ses propres moyens pour ses propres bénéfices)) et
43 personne ne s'intéresse à ce qui se passe ailleurs dans le monde? (2.0)
44 Ce sont toutes ses réflexions qui me semblent super importantes de les
45 faire. Que nous ayons une semaine de la science, comme toute fête,
46 c'est parce que nous voulons que tous participent, n'est-ce pas? Et
47 donc si quelqu'un a une difficulté à participer, nous devons
48 nécessairement l'appuyer. Alors, c'est ça mon objectif quand nous
49 parlions de fortifier le Réseau. C'était le contact entre vous. Alors, il
50 me semble super important que vous- avec ceux qui vous inspirent
51 plus de confiance, avec ceux que vous connaissez plus ou simplement
52 avec eux qui, vous croyez, peuvent avoir besoin de votre appui parce
53 qu'ils sont plus proches- Les variables que vous voudrez. J'espère que
54 chacun de vous- Les écoles privées par exemple, qui ont résolu
55 plusieurs des problèmes, combien êtes-vous prêts à appuyer d'autres
56 écoles qui ont plus de difficultés ? Bref, toutes ces choses, je veux les
57 laisser pour que, pour que vous y réfléchissiez. Et que vous pensiez à
58 quelles initiatives vous allez prendre part. Là ((elle pointe du doigt la
59 carte)) c'est ce que vous allez faire pour votre ville. Mais en plus de
60 cela existe-t-il la possibilité d'avoir une action solidaire dans cette
61 semaine de la science et d'appuyer une autre ville, dans une autre
62 activité, qui a plus de difficulté? Je vous laisse cela comme un son de
63 cloche pour que vous preniez l'initiative. Parce que si vous voulez
64 fortifier le réseau, vous devez grandir. Parce que c'est comme quand à
65 nos enfants on arrête de leur donner le biberon et on met la tasse de
66 lait et on lui dit : « il faut que tu la prennes ». « Non, je veux mon

67 biberon ». Alors, on commence à inventer et on met une paille. Mais
68 finalement, c'est la même chose. Non ! Il faut qu'il apprenne à boire
69 dans une tasse. C'est la même chose pour vous. Vous êtes grands. Cela
70 fait des années de travail. **Vous devez être capables de prendre des**
71 **initiatives, de prendre des responsabilités, de prendre des risques,**
72 **etc., etc., d'accord?** Bon. Alors comme **l'objectif c'est que nous**
73 **puissions effectivement montrer ce que nous sommes réellement et**
74 **pour cela, quelle était la décision que nous avons prise? Que**
75 **chaque activité que nous réalisons nous devons faire un registre**
76 **sur un petit papier et noter les participants et les participations.**
77 **Vous vous rappelez?**

78 Enseignants : Oui ((répondent quelques enseignants à cœur)).

79 Alejandra: Bon, alors nous voulons marquer que cette année pour la Semaine de
80 la science **une des choses les plus importantes, c'est que nous**
81 **sachions bien compter.** Nous ne devons pas agrandir les chiffres, ni
82 rapetisser les chiffres, ce dont nous avons besoin **c'est le plus réel**
83 **possible, OK ?** Pour cela ((Elle recule quelques pas en direction de la
84 table. Carla approche aussi)) comme à chaque année ((Alejandra sourit
85 et fait une pause pour créer du « suspense »)) **nous avons un cadeau**
86 **symbolique** ((elle met la main dans un sac en plastique dans lequel se
87 trouvent les calculatrices enveloppées dans un papier bleu collé avec
88 un logo adhésif d'*Explora*)) **qui implique une action correspondante**
89 ((elle approche les enseignants avec les cadeaux. Carla la suit)). Nous
90 avons pour vous un petit cadeau pour cette année ((Alejandra et Carla
91 distribuent les cadeaux à tous les enseignants)). Une boîte d'allumettes
92 avec des allumettes dedans? ((Alejandra rit et va chercher d'autres
93 cadeaux à la table)). Vous pouvez l'ouvrir ((les enseignants ouvrent
94 leurs cadeaux)). Une gomme pour effacer avec le coude ce que vous
95 avez écrit avec la main? ((autre dicton chilien qui veut dire détruire ce
96 qu'on l'a construit avec beaucoup d'effort)) Non. ((Tous rient. Entre le
97 bruit des paquets de cadeaux et les chuchotements, on entend « Merci..
98 Merci.. » « Elles sont super belles... » « On a toujours besoin d'une
99 calculatrice... » « C'est pour calculer la quantité ». Les enseignants
100 allument leurs calculatrices et pèsent sur les boutons. Ils sourient.))

101 Carla: Il n'en manque pas? ((elle a deux paquets dans ses mains)).

102 Enseign. 2 : ((elle brandit la calculatrice dans sa main en souriant)) **Alejandra,**
103 **avec ça on n'a pas d'excuse ((elle rit)).**

104 Enseign. 3: **Tout a été calculé! ((elle rit))**

105 Alejandra: Pour ne pas vous plaindre que vous allez vous transformer en singe
106 ((dicton chilien)) en faisant les calculs ((tous rient)). Pas de doigts,
107 vous avez la calculatrice pour ça.
108 ((Chuchotements et commentaires inaudibles)).

109 Alejandra: Bon. Tu as vu ((elle s'adresse à une enseignante qui vient de faire un
110 commentaire)). Toute petite, elle entre dans le sac à dos, dans la
111 sacoche, mais suffisamment grande pour que le doigt rentre.

112 Justement, moi qui ai les doigts grands, je pèse sur quatre touches en
 113 même temps. Bon. Toutes fonctionnent? Vous les avez révisées?
 114 Parfait. **Bon, alors, c'est la force et l'élan que nous espérons que**
 115 **vous allez mettre dans l'activité que nous allons réaliser** ((elle fait
 116 référence à la Semaine de la science. Elle passe après à des détails
 117 administratifs sur la prochaine réunion)).



Figure 15 : Faire des (bons) comptes : la remise des calculatrices

C'est extrait est très intéressant dans le sens qu'il montre comment Alejandra positionne la remise des cadeaux symboliques pour cette XII^{ème} version de la Semaine de la science. Non seulement, Alejandra fait le lien entre la dynamique de présentation des activités proposées par les enseignants pour la Semaine de la science et la remise du cadeau, elle associe également plusieurs autres lieux/moments lui permettant de rendre son discours plus puissant (voire plus solide). Son objectif est clair : l'élan et la force, auxquels elle fait référence vers la fin de cet extrait (et que l'on ressent tout au long de sa présentation), doivent perdurer et continuer une fois la réunion finie et jusqu'à la fin de la Semaine de la science. Pour ce faire, elle inscrit en quelque sorte son discours dans la calculatrice. Ce travail d'inscription, elle le réalise en donnant un sens à cet objet, un sens porteur de valeurs, d'actions et de responsabilités. Regardons, un peu plus en détail, comment elle s'y prend.

Sa première intervention (lignes 1-4 et 8-13) renvoie à la première réunion du Réseau au mois de mars, réunion dans laquelle il a été question d'un engagement : « un des objectifs que nous allions avoir pour travailler cette année » (lignes 3-4). Notez qu'Alejandra demande aux enseignants de se déplacer dans le temps. Elle utilise d'ailleurs l'expression « Rappelez-vous » à plusieurs reprises (lignes 4, 13, 82) et mobilise plusieurs verbes conjugués au passé. Cette référence à la

première réunion a, semble-t-il, deux implications pour Alejandra. Premièrement, cela lui permet de démontrer (et de maintenir) une certaine continuité. Même si le temps passe, ce groupe d'enseignants, le Réseau, reste plus ou moins le même (ce qui pourrait être aussi extensif à la coordination *Explora Sur*). L'identité du groupe est ainsi sauvegardée, son endurance s'accomplit ici dans cette association entre la première réunion et la réunion actuelle du Réseau. Or, la continuité de cette identité renvoie aussi au respect des engagements et des responsabilités associées. Voici la deuxième implication de ce 'flash back' : le rappel des objectifs établis dans la première réunion, objectifs qui « ici et là » reprennent leur valeur pour la Semaine de la science. En positionnant la remise des calculatrices ainsi, Alejandra rend l'action de compter beaucoup plus large. Savoir bien compter (ce à quoi Alejandra réfère à la ligne 88) implique alors bien plus que peser sur les boutons de la calculatrice pour avoir la quantité des publics participants. Ce cadeau est un cadeau piège. Les enseignants l'ont d'ailleurs bien senti (« avec ça on n'a pas d'excuse », ligne 112; « tout a été calculé », ligne 114). Accepter ce cadeau implique ainsi d'assumer un des objectifs établis lors de la première réunion du mois de mars, objectif qui implique d'« effectivement montrer ce que nous sommes réellement » (Alejandra, ligne 78).

La question de l'identité de ce groupe ressort encore une fois, notamment à partir de l'interprétation qu'Alejandra fait de la carte de la Région qui, comme suite à la dynamique, est couverte un peu partout de papiers jaunes. Notez que cette interprétation se base particulièrement sur deux axes : le premier en lien avec cette volonté nationale du programme *Explora* de « couvrir le territoire » et le deuxième en référence au contact et à la solidarité entre les villes. Ces deux axes, qui correspondent à l'objectif de fortifier le Réseau, rendent compte pour Alejandra d'un déficit (les trous dans la carte et le nombre de papiers jaunes collés en témoignent). C'est à partir donc de ce constat qu'Alejandra y associe des responsabilités, responsabilités qui renvoient encore une fois à cet engagement premier. Ces deux axes renvoient aussi à deux identités (pour reprendre le concept d'Alejandra, deux « nous ») : celle véhiculée par le programme *Explora* et celle propre à la région *Sur* (et

même dans ce dernier point Alejandra distingue aux lignes 32-24 le « nous » correspondant à la coordination régionale du « nous » renvoyant au Réseau régional). L'identité du Réseau régional telle que présentée par Alejandra présente une grammaire spatiale des plus complexes (voir Chapitre 5 pour plus de détails). Il est question de territoire (l'usage de la carte de la région en est un exemple), de réseau (les références aux liens et aux contacts entre les villes) et aussi de trajectoires (dans la reconnaissance de la spécificité de chaque ville et dans la coexistence de différents « nous », par exemple).

Or, c'est surtout sur la manière de (dé)montrer cette identité qu'Alejandra insiste. Il est intéressant de noter ici que les chiffres ont un statut particulier : ils sont concrets, objectifs et réalistes (impénétrables à l'erreur). Ils sont donc, pour Alejandra, une représentation réelle du Réseau. C'est dans ce cadre que sont présentées (et données) les calculatrices qu'elle-même définit comme un cadeau symbolique (ligne 93) qui correspondrait à une action bien précise, celle de savoir bien compter (ligne 88). La calculatrice incarne donc ici l'objectivité nécessaire pour rendre compte de l'identité (voire l'existence) du Réseau régional pendant un moment bien précis de l'année : la Semaine de la science et de la technologie. La calculatrice reprend l'image du thermomètre (voir Chapitre 4) utilisé par Alejandra pour parler de la Semaine de la science. Elle permet, par les chiffres, de « démontrer la force du réseau à travers des informations concrètes et objectives » (lignes 25-26). L'accent porté sur les chiffres, le calcul, la comptabilité, incarné ici dans la calculatrice, est une nouvelle manifestation de cette *trajectoire scriptée* du projet de la Semaine de la science. Cette *trajectoire scriptée* que nous avons repérée dans les tableaux résumés de chaque activité du formulaire de présentation du projet, et ensuite dans les feuilles de quantification élaborées par Carla et Alejandra, se (re)trouve ici dans les calculatrices, calculatrices qui se déplaceront, par la suite, à travers les différentes villes de la région dans les sac-à-dos ou les sacoches des enseignants du Réseau régional. C'est justement dans une de ces villes où la prochaine séquence a lieu, ville que je nommerai *El Puerto* (le port), pour faire

référence à son positionnement géographique dans la région *Sur*. Dans cette séquence d'actions, nous verrons comment l'enseignante coordonnatrice des activités de science et de technologies s'y prend pour organiser l'activité Mille scientifiques dans sa ville. Rappelons-nous que lors de la réunion du Réseau régional, Paula avait présenté, à l'aide du fichier Excel, les conférences des scientifiques, information qui a été par la suite mise à disposition des enseignants sur le site Web de la Semaine de la science d'*Explora Sur*. C'est à partir de cette information qu'Eugenia, enseignante coordonnatrice d'*El Puerto*, s'adresse à ces collègues (cinq enseignantes du primaire et une du secondaire).

Lundi 11 septembre 2006, en après-midi, salle de réunion, École B327, El Puerto.

En cette journée de deuil national (et je réfère ici au coup d'état de 1973 par lequel Pinochet a pris le pouvoir au Chili et non pas à l'attentat des *Twin Towers* à *New York* de 2001), Eugenia, enseignante et coordonnatrice d'*Explora Sur* dans la ville *El Puerto* a convoqué ses collègues à une réunion pour examiner les derniers détails avant la tenue de Semaine de la science⁹¹. Elles (ce sont toutes des femmes) se réunissent dans une école primaire très proche du centre ville et donc d'accès facile pour toutes. La salle de réunion est un peu étroite. Toutefois, une longue table en forme de 'L' permet aux enseignantes de s'asseoir confortablement. Eugenia prend place dans un des coins de la table de manière à avoir ses collègues en face (je me place dans le coin opposé afin de pouvoir bien enregistrer Eugenia et les autres enseignantes). Avant de commencer la réunion, Eugenia distribue des documents qui contiennent le programme du jour, la liste des conférences pour l'activité Mille scientifiques, ainsi que d'autres documents, tous remis lors de la réunion du Réseau régional dans les bureaux d'*Explora Sur*. Eugenia commence par examiner une

⁹¹ Pendant la période de dictature de Pinochet, le 11 septembre était une journée de congé, mais quelques années après le retour de la démocratie, ce congé a été supprimé. Même si des émeutes et quelques manifestations continuent de se produire, ce jour reste une journée de travail normal. Dans cette réunion, aucune référence à cette journée de commémoration n'a été faite.

activité après l'autre en suivant un ordre chronologique, c'est-à-dire en partant par le lundi de la Semaine de la science. Dans *El Puerto*, le lundi correspond à l'activité du débat scientifique qui, cette année, portera sur la construction d'un casino dans un secteur marécageux de la ville. Les enseignantes règlent quelques derniers détails (lieu du débat, écoles participantes), puis elles poursuivent avec l'activité du mardi : « Mille scientifique, mille salles de classe ».

Extrait 14 :

- 1 Eugenia: OK, le mardi 3. Le lundi 2, le mardi 3.
 2 Enseign.1 : Mille scientifiques, mille salles de classe
 3 Eugenia : Mille scientifiques, mille salles de classe
 4 Enseign. 2 : Donc, le débat va se faire ici?
 5 Eugenia : Ici à 3 heures et demie. Derrière la feuille où vous êtes en train
 6 d'écrire où se trouve le programme pour aujourd'hui vous trouverez
 7 les thèmes offerts par l'université d'attache, aussi le cours est spécifié :
 8 7^{ème} et 8^{ème}, 7^{ème} au secondaire, 8^{ème} au secondaire. Bon je vous dis
 9 tout de suite qu'il y a deux possibilités pour *El Puerto*. Si quelqu'un
 10 est sûr d'un des thèmes qui **intéressent réellement les étudiants, pas**
 11 **vous, les étudiants, selon ce que vous voyez comme étant de**
 12 **l'intérêt des jeunes**, hum, vous pouvez me dire et nous l'arrangeons.
 13 Sinon, ce que l'on peut faire comme nous sommes peu ici, c'est de
 14 rassembler deux ou trois écoles, **le petit groupe de l'atelier de**
 15 **science dans une seule école** et on profite de la conférence pour
 16 plusieurs écoles, n'est-ce pas?
 17 Enseign.3 : Oui
 18 Eugenia : Et comme ça c'est plus facile à travailler. Alors, voyons, en accord
 19 commun, quel thème intéresse la majorité.

Ce bref extrait nous permet de voir à l'œuvre le déplacement du discours en tant que mobile (relativement) immuable. Ici le discours d'Alejandra concernant l'activité des Mille scientifiques — discours analysé précédemment à partir des stratégies discursives d'espacement mises en place par Alejandra — se retrouve traduit dans les mots d'Eugenia aux lignes 10-12 et à la ligne 14. Notez que la traduction d'Eugenia garde l'esprit du discours d'Alejandra sans pour autant reprendre les mêmes expressions. Il s'agit ici d'une appropriation de ce discours,

appropriation qui permet à ce discours de voyager (au moins dans son essence) jusqu'au moment/lieu de cette réunion. L'appropriation de ce discours permet aussi sa contextualisation à la réalité d'*El Puerto*. Pour l'activité des Mille scientifiques, les enseignantes choisiront finalement deux thèmes selon ce qu'elles croient être l'intérêt de leurs étudiants : l'un portant sur les tremblements de terre et les tsunamis et l'autre portant sur les weblogs et photologs. Or, pour privilégier les groupes scientifiques qu'elles dirigent et au lieu de remplir les auditoriums avec des classes (ce dont il a été question de ne pas faire lors de la réunion chez *Explora Sur*), elles décideront finalement de réunir ces groupes lors des deux conférences. Pour reprendre l'équation du titre de cette activité, à *El Puerto* il n'y aura pas deux scientifiques et deux salles de classe, mais deux scientifiques et une salle de classe (si l'on considère les groupes scientifiques comme une même classe). L'immuabilité du discours dans son appropriation est ici risquée. La question de l'intérêt du thème et de la motivation des étudiants est assurée, par contre la parité de l'équation « Mille scientifiques, mille salles de classe » est ici rompue et, ce faisant, le principe de diffusion n'est pas totalement respecté (ou, je dirais plutôt qu'il est contourné). De plus, par la suite, l'idée même qu'il ne soit pas conseillé d'amener une classe au complet pour une conférence sera contestée. L'une des enseignantes prétendra ainsi avoir rempli un auditorium l'année dernière avec les trois classes de 7^{ème} de son école et qu'elle n'avait eu aucun problème. Cela dit, après une brève discussion, les enseignantes et Eugenia s'accorderont pour suivre l'idée proposée au début afin de privilégier leurs groupes scientifiques. Comme quoi dans les traductions successives et simultanées il y a toujours pertes (et modifications) d'information !

En effet, l'espace de *Explora* relève de ces traductions successives et simultanées qu'en font les divers acteurs impliqués dans le projet (en l'occurrence, celui de la Semaine de la science). Nous avons vu dans l'analyse des réunions du Réseau multi-institutionnel, l'effort que déploient les membres de la coordination régionale *Explora Sur* (en particulier Alejandra) pour s'assurer de la fidélité de ces traductions. Que ce soit par des stratégies discursives (surtout rhétoriques) ou par

l'inscription (voire, l'incorporation) du discours dans un objet, il est question de maintenir la cohérence (et la continuité) du Projet (ou au moins de ses éléments clés) dans ces traductions. Or, l'extrait analysé précédemment le montre, de par l'appropriation de ces discours (et la manipulation de ces objets), il y a toujours une sorte de nécessaire trahison dans la traduction (Callon, 1986; Latour, 2005). Dans un mode d'expansion (espacement) comme celui d'*Explora*, maintenir la fidélité de ses alliés ainsi que la fidélité de leurs traductions devient un défi de taille. Pour préserver la continuité de l'organisation — une continuité qui se manifeste dans la cohérence des traductions simultanées et successives du Projet, mais aussi dans son endurance, le fait qu'il s'accomplit à travers les divers représentants —, un mode ad hoc d'*accountibility* est donc mis en place. Nous l'avons vu avec les calculatrices, ainsi qu'avec les fiches d'inscription, ces pratiques de comptabilité suivent les lignes directrices tracées par la *trajectoire scriptée* du Projet. Accepter ce cadeau et signer la fiche d'inscription rend les enseignants et les professeurs qui participent à l'activité Mille scientifiques plus redevable vis-à-vis de la coordination régionale *Explora Sur*. Or, puisqu'il s'agit de respecter les engagements (ou sinon, d'en rendre compte), et que certains de ces engagements concernent aussi la coordination régionale *Explora Sur*, ces pratiques de comptabilité renvoient aussi aux membres de la coordination. Elles soulèvent, en particulier, la question de la responsabilité, responsabilité qui, dans une chaîne d'actions (comme celle qui décrit le mode d'agencement d'*Explora*), n'est pas fixe, mais distribuée. Tout dépend donc du point de départ (ou plutôt du point de vue), même si, comme le disent Derrida (1988) et Latour (1989), l'action n'a jamais de point d'origine. L'extrait suivant rend compte de cet effet de (re-)présence et des responsabilités qui y sont associées. Il prend cette fois le point de vue⁹² d'une des enseignantes de la ville *El Puerto*.

⁹² Notez que le regard joue dans cet extrait un rôle très important, ce qui rend encore plus juste l'expression « du point de vue ».

Extrait 15 :

- 54 Enseign. 4: Écoute, mais **espérons que ça marche comme il faut**, parce que
 55 l'année dernière moi j'ai eu ce thème ((**elle regarde Eugenia**))
 56 Eugenia : Celui du tsunami
 57 Enseign.4 : Celui du tsunami et des tremblements de terre ((elle regarde le
 58 document qu'elle a dans ses mains pour confirmer le titre de la
 59 conférence)).
 60 Eugenia : Oui.
 61 Enseign.4 : ((Elle regarde encore Eugenia)) Et il se passe que **l'information**
 62 **d'Explora est arrivée si bien** ((elle regarde le reste du groupe)) qu'un
 63 scientifique est venu- est venu parler sur l'énergie- les nombres
 64 quantiques. ((rires)). [Alors
 65 Eugenia : [Tu avais demandé de?
 66 Enseign. 4 : ((Elle regarde le document dans ses mains, puis Eugenia)) Tsunami et
 67 tremblement
 68 Eugenia : OK ((elle fait signe avec sa tête))
 69 Enseign.4 : **Ils se sont trompés** sur le scientifique qu'ils ont envoyé à l'école
 70 ((**elle regarde Eugenia**)).
 71 Enseign.3 : Oh!
 72 Enseign.4 : ((En regardant le reste du groupe)) Et là rapidement, pendant qu'il se
 73 préparait, nous avons discuté. Je lui ai expliqué quel type de jeunes ils
 74 étaient. Il a baissé son niveau. Il a fait une classe spectaculaire, de
 75 toute manière. J'ai réuni tous les 8^{ème} et les jeunes de 6^{ème} qui
 76 passaient en 7^{ème} cette année et qui étaient dans l'atelier de science.
 77 Plus ou moins, 130 jeunes se sont réunis ((elle regarde Eugenia, puis le
 78 groupe)). Il a donné sa conférence en beauté parce qu'il était très bien
 79 préparé avec des diapositives et un film.
 80 Eugenia : Sur quoi c'était? Les nombres?
 81 Enseign.4 : Les nombres quantiques.
 82 Eugenia: Ah!
 83 (2.0)
 84 Enseign.3: Alors, il a changé, il=
 85 Eugenia : =**Ils ont envoyé un autre, ils ont envoyé un autre scientifique**
 86 Enseign.1 : Mais ils t'ont changé le sujet aussi
 87 Enseign4 : Tout à fait [parce que Eugenia : [tout, parce qu'**ils ont**
 88 **envoyé une autre personne**
 89 Enseign4 : Il allait à un autre, il allait à un lycée ((niveau secondaire
 90 exclusivement)) mais **ils lui ont donné l'adresse de l'école**, alors il
 91 est arrivé là-bas.
 92 Enseign.3 : Hum, en pensant qu'il allait à un lycée
 93 Enseign.4 : En pensant qu'il allait à un lycée, il était préparé pour un lycée
 94 Enseign.3 : OK.

- 95 Enseign.4 : ((elle regarde Eugenia)) **C'est pour cela que je te dis que cette**
 96 **partie il faut=**
 97 Eugenia : = **et d'où venait-il?** Il venait de=
 98 Enseign.4 : **D'Explora, oui.**
 99 (3.0)
 100 Eugenia: ((en regardant le document sur la table)) c'est bizarre. OK. Bon.
 101 Comme maintenant ils sont- C'est que regarde en plus l'année dernière
 102 il y a eu un autre problème. L'université du Port
 103 Enseign.1 : Aille, moi j'en ai eu un ((elle cache son visage avec ses mains))
 104 Eugenia : C'est- Oui, regarde. Et moi maintenant j'ai dit la même chose parce
 105 qu'il arrive que l'université, l'université du port, comme elle est ici à
 106 *El Puerto* elle veut travailler seulement avec cette ville. Alors : « Non,
 107 non, non, je ne veux pas travailler avec les autres villes, seulement
 108 ici ». Alors, cela signifie que moi, j'ai moins de possibilités pour
 109 choisir les autres sujets et eux ils prennent en charge tout le reste. Et
 110 moi là, ils ne me considèrent pas du tout. **Je ne coordonne rien, rien**
 111 **de cela.** Eux ils coordonnent avec tous les lycées. **Alors, moi là je ne**
 112 **peux rien faire de plus.** Si je n'ai aucune idée de qui va donner une
 113 partie et qui va donner l'autre (2.0). Alors, je lui ai dit : « Vous savez
 114 que non, non je ne me mêle pas de ça, **seulement de ce dont je suis**
 115 **responsable** ». C'était ça le problème qu'il y a eu jusqu'à l'année
 116 dernière. Pour cela je te demandais bien=
 117 Enseign.4 : **Non, il était d'Explora.**
 118 Eugenia: **De l'université d'attache?**
 119 Enseign.4 : Oui
 120 ((Une autre enseignante prend la parole pour parler de la question du
 121 transport des étudiants.))

L'extrait commence avec une mise en garde d'une des enseignantes de la ville *El Puerto*, mise en garde qu'elle adresse directement (par un regard) à Eugenia (ligne 54). Pour arguer son point de vue, l'enseignante poursuivra par la suite avec le récit d'une expérience passée, récit qui souligne une erreur : à la place du scientifique prévu pour la conférence (et donc du thème choisi par l'école) est arrivé un autre (et donc, le thème de la conférence a été changé). Compte tenu de la teneur de cette histoire (et du sujet qu'elle traite), l'enseignante cherche, à travers le récit, à pointer du doigt (ou plutôt du regard) le responsable de cette erreur, c'est-à-dire, pour elle, *Explora*. Il est intéressant de noter que l'enseignante désigne le responsable de manière indirecte (elle n'explicite jamais, par exemple, le fait que c'est la faute d'*Explora*). Elle commence par utiliser l'ironie en responsabilisant « l'information

d'*Explora* qui est si bien arrivée» (lignes 61-62). Elle utilise ensuite le pronom personnel « ils » : « ils se sont trompés » (ligne 69), « ils lui ont donné l'adresse de l'école » (ligne 90). Mais c'est surtout à travers le regard qui se déplace d'Eugenia vers les autres enseignantes qu'elle s'adresse implicitement à *Explora* (l'accusé). Notez qu'au moment où elle désigne (indirectement) *Explora* comme responsable de la situation, elle est en train de regarder Eugenia. C'est le cas aussi, quand elle l'interpelle au début de l'extrait pour la mettre en garde, ce sur quoi elle insiste, encore une fois en la regardant, à la fin de son récit à la ligne 95. Ce faisant, l'enseignante qui tient pour responsable de cette erreur *Explora*, est en train de demander à Eugenia, qui agit ici en tant que représentante de ce programme, d'en rendre compte.

Notez, toutefois, qu'avant de prendre cette responsabilité, Eugenia veut s'assurer effectivement que c'est bien à elle de rendre compte de cette situation et, conséquemment, de prendre les mesures pour que ce type de problème ne se répète pas. Pour ce faire, Eugenia questionne la représentativité du scientifique, ce qu'elle fait à deux reprises en demandant sa provenance : « et d'où venait-il? » (ligne 97), « Pour cela je te demandais bien... » (ligne 116). Une fois l'origine du scientifique clarifiée – « d'*Explora*, oui » (ligne 97) - Eugenia ne peut que prendre au nom d'*Explora* cette responsabilité, même si sa première réaction est de trouver cela bizarre. Elle tentera, par la suite, par l'entremise aussi d'un récit, de bien délimiter sa responsabilité en se référant à une autre situation problématique vécue l'année dernière : « je ne coordonne rien de cela » (lignes 110-111), « alors moi là je ne peux rien faire de plus » (lignes 111-112), « seulement de ce dont je suis responsable » (lignes 114-115).

Dans cet extrait, la question de la responsabilité d'*Explora* est soulevée par l'enseignante qui interpelle Eugenia en tant que porte-parole d'*Explora* dans la ville d'*El Puerto* et plus particulièrement en tant que responsable de l'organisation de l'activité Mille scientifiques. La responsable de l'erreur dont l'enseignante fait le récit

est désignée dès le début : *Explora*. Mais comment tenir responsable une organisation ? La seule manière de s’y prendre, c’est à partir de ses re-présentants, dans ce cas Eugenia, porte parole d’*Explora* pour la ville d’*El Puerto*. Face à ces collègues, Eugenia est tenue de rendre compte des erreurs d’*Explora*, mais face aux membres de la coordination, c’est Eugenia qui demandera des explications. Suite à l’annulation de dernière minute d’une des conférences demandées par les enseignantes de la ville *El Puerto* — la professeure ayant un autre engagement prioritaire fixé au même moment —, ce sera, quelque temps plus tard, au tour de Paula de rendre des comptes à Eugenia lorsque cette dernière lui téléphonera sensiblement fâchée pour lui demander des explications. Nous remarquons ainsi que la responsabilité est toujours distribuée lorsqu’il s’agit d’une chaîne de représentation. L’enjeu se trouve plutôt dans la manière dont on désigne le responsable : là où on arrête l’enchaînement. Est-ce le scientifique qui s’est trompé d’adresse ? Est-ce la responsable de la coordination régionale d’*Explora Sur* qui la lui a mal donnée ? Est-ce Eugenia qui a échangé les informations ? Tout dépend de qui raconte l’histoire — et de qui rend compte de l’histoire.

Jeudi 21 septembre, salle d’ordinateur, Coordination Explora Sur

Ces derniers jours Paula est de plus en plus occupée par l’organisation de l’activité Mille scientifiques. Elle doit également s’occuper du projet « Les pourquoi de la science », un projet qu’elle coordonne et qui, pour cette XII^{ème} version de la Semaine de la science, réunit les 10 jeunes qui ont posé les questions les plus intéressantes à 10 scientifiques qui tenteront d’y répondre. De plus, comme Alejandra a eu l’idée de dernière minute de jumeler la discussion entre les scientifiques et les jeunes avec la cérémonie de clôture de la Semaine de la science, Paula doit coordonner avec Carla les détails de cette cérémonie. Il va sans dire qu’avec toutes ces responsabilités, Paula semble (un peu) dépassée par les événements, mais elle garde toujours son sens de l’humour. Lorsque je lui demande comment ça va avec les

Mille scientifiques, elle me répond en riant « je n'arriverai jamais à mille ». Les autres collaborateurs, qui partagent la salle d'ordinateurs avec elle, font aussi des blagues à ce sujet: « Et tes 150 000 scientifiques, et zéro salle de classe ? », ou encore « Voici Paula, la femme la plus sollicitée du moment ».

En effet, Paula n'arrête pas. Elle continue, même après la date limite du 15 septembre, à recevoir des fiches d'inscription des professeurs — elle en a présentement 74. Par ailleurs, depuis la dernière réunion avec les enseignants membres du Réseau régional d'*Explora Sur*, elle commence à recevoir les demandes des enseignants pour leurs villes respectives. Paula doit donc croiser l'information et voir les disponibilités des professeurs pour confirmer leurs déplacements, fixer les heures et les lieux des conférences et donner les détails pour s'y rendre, et tout ceci, avant le mardi 3 octobre! Elle procède principalement par courriel (elle me dit qu'elle ne veut pas trop déranger les professeurs par téléphone et qu'elle préfère garder trace des conversations). Ces courriels, tout en étant centrés sur la tâche, prennent un ton très poli — le corps du texte étant toujours précédé par « *Estimada/o* » (chère ou cher) et suivi d'« *atentamente* » (attentivement) avant la signature. C'est aussi surtout par courriel qu'elle répond aux questions des destinataires et en profite pour demander quelques informations complémentaires (le nom du directeur et le téléphone de l'école que visitera le scientifique, les indications pour s'y rendre, la confirmation d'un projecteur, etc.). Elle passe ainsi plusieurs heures dans cette activité, quand elle n'est pas interrompue par un appel téléphonique — interruptions qui se feront de plus en plus fréquentes plus la date de réalisation de l'activité approche, au point qu'à la veille de l'activité, Paula crierait : « je ne veux plus de téléphones! ».

Par téléphone, les échanges avec ses interlocuteurs restent sensiblement pareils à ceux tenus via le courriel. Par contre, Paula se permettra de renforcer certains aspects soulignés par Alejandra concernant les responsabilités des enseignants pour cette activité (ce qu'elle ne fait pas nécessairement pas courriel).

Notamment, Paula insiste sur le fait qu'il faut éviter d'amener à la conférence toute une classe et de plutôt privilégier les étudiants intéressés : « Ce qui est important, c'est de ne pas prendre une classe complète et de la mettre dans une salle puis dans une autre. Seuls les gens réellement intéressés doivent être là » (Paula au téléphone avec l'enseignante de la ville *Interior*). Elle traduit aussi l'image d'Alejandra : Éviter les stades de football plein ou les théâtres à craquer en spécifiant un nombre de 40 étudiants maximum pour chaque conférence. Elle fera ces mêmes recommandations et avec plus d'insistance en face à face, dans les quelques cas où les enseignants seront allés personnellement demander ou confirmer une conférence aux bureaux d'*Explora Sur*.



Figure 16 : « Plus le temps passe, plus le Projet prend de la place » : incarnation du projet dans les bureaux d'*Explora Sur*

Que ce soit par les courriels, les appels téléphoniques ou même par la présence physique des enseignants dans les bureaux d'*Explora Sur*, Paula est continuellement confrontée à cette activité (et les membres de la coordination ainsi que les autres collaborateurs aussi). Plus le temps passe, plus le Projet de la Semaine de la science prend de la place, jusqu'à envahir chaque lieu des bureaux d'*Explora Sur* et chaque moment des activités de cette coordination. Il se matérialise de plus en plus : les affiches et autres matériaux de diffusion arrivent de Santiago : plus de 30 boîtes de carton sont placées dans la salle de réunion, les deux téléphones de la coordination sonnent sans arrêt, les imprimantes travaillent à fond. Les échéances approchent : les membres de la coordination et les collaborateurs consultent régulièrement le calendrier : plus de temps pour prendre une longue pause au dîner : tous restent au bureau à travailler et le soir, la fermeture se décale d'une heure (sans compter les fins de semaines que je n'ai pas pu suivre). L'activité dans les bureaux

d'*Explora Sur* bouillonne. Plus que jamais les allé-retours par le couloir entre « l'avant » et « l'arrière » se répètent. Et, en ce qui concerne l'activité des Mille scientifiques, les objectifs sont loin d'être accomplis. Plus qu'une semaine et 5 jours pour la tenue de cette activité, 74 inscriptions et seulement une trentaine de demandes provenant des écoles. Je sens le temps s'écouler à toute vitesse, je sens le stress de Paula. « Moi et mes mille scientifiques », me dit – elle en simulant qu'elle pleure. Avec empathie, et pour suivre la comédie, je fais semblant de lui passer un mouchoir.

Mardi 26 septembre, matin, coordination Explora Sur

Plus que deux jours pour le Congrès scientifique des jeunes, activité avec laquelle débutera la Semaine de la science dans la région Sur. Carla, dans son bureau, écrit un premier communiqué de presse présentant un résumé de toutes les activités de la Semaine, communiqué qu'elle compte envoyer ce soir par courriel à tous les médias de la Région (journaux, télévision, radio et Web) pour appeler demain les journalistes responsables de la section d'éducation afin de confirmer la réception du message et de leurs proposer certaines activités. La couverture médiatique de la Semaine de la science est cruciale pour espacer *Explora* : la rendre publiquement présente partout dans la région. La massivité et l'impact des médias, en plus des traces (surtout dans les médias écrits) que ceux-ci laissent, font en sorte que ces acteurs apparaissent comme des collaborateurs clés pour la coordination régionale *Explora Sur*, d'où l'importance de les mobiliser.

Carla m'explique que pour cette Semaine de la science, son plan pour mobiliser les médias comporte deux grands axes. Le premier concerne l'envoi journalier de communiqués de presse, envoi qui débute avec un premier communiqué présentant tout le programme. Après, suivant l'activité planifiée pour la journée, Carla insistera sur les « Milles scientifiques », le « Jour de la science dans mon école », les foires dans les villes, etc. L'envoi se fait la veille de l'activité par courriel

et le jour même, tôt le matin, par télécopieur. En plus, elle confirme par téléphone la réception du document.

Un deuxième axe, concerne le *lobbying* avec les directeurs de chaque média ou, le cas échéant, l'éditeur responsable de la section d'éducation afin d'assurer la couverture médiatique et de proposer des entrevues, un reportage spécial, etc. Ici c'est plutôt Alejandra qui s'adresse aux directeurs des médias en utilisant surtout ses contacts. Son mari est journaliste et professeur de communication dans une des universités de la Région, les directeurs des médias sont, pour la plupart, ses collègues ou d'anciens étudiants. Ainsi, dans certain cas, Alejandra n'hésite pas à se présenter comme « la femme de » et, des fois, elle demande directement à son mari de l'introduire. Elle fait aussi appel aux valeurs et principes qui soutiennent la mission du programme *Explora* et qui sont socialement incontestables : « C'est un programme qui est orienté fondamentalement vers les jeunes, et parmi les jeunes, vers les secteurs de l'éducation qui sont les plus déficitaires »⁹³ (Alejandra, au téléphone avec le directeur d'un journal régional). Elle invoque aussi la responsabilité des médias : « avoir l'appui des médias de communication est super important parce que cela fortifie et valide, d'une certaine manière, les actions qui se font »⁹⁴, ajoute-t-elle ainsi pendant la même conversation téléphonique.

Nous notons ici une stratégie de persuasion très semblable à celle décrite pour recruter les scientifiques : faire appel à une multiplicité d'agents hétérogènes, s'associer à des alliés, interpellier la responsabilité de l'autre, le but étant de faire en sorte que la Semaine de la science paraisse tous les jours dans la plupart des médias. Je m'attarderai, donc, plutôt au premier axe de la stratégie de mobilisation des médias, celui de l'envoi des communiqués de presse. Plus particulièrement, j'analyserai par la suite un extrait d'une réunion entre Carla et Alejandra, réunion

⁹³ Extrait original en espagnol: "este es un programa que trabaja orientado fundamentalmente hacia los niños, y dentro de los niños a los sectores en la educación que están mas deficitarios."

⁹⁴ Extrait original en espagnol: "lograr el apoyo de los medios de comunicación es súper importante porque va reforzando y valida de alguna manera las acciones que se hacen".

pendant laquelle elles vérifient le premier communiqué de presse, celui qui présente tout le programme d'activité pour la Semaine de la science. Cet extrait permet de voir un autre type de pratiques d'espace, pratiques reliées à ce que Fauré (Fauré, 2007) nomme le lissage des résultats qui serait, selon lui, propre au langage des chiffres.

En analysant les pratiques comptables dans le secteur du bâtiment, Fauré (2007) s'attarde à ce qu'il nomme « l'esthétique des comptes », une norme informelle qui teint les « processus d'ajustements et de construction des différents documents budgétaires et comptables entre des niveaux divers de l'organisation ainsi que la façon dont un certain ordre social émerge et se reproduit du fait de ces ajustements. » (p. 80). Une des pratiques opérées « naturellement » dans le contexte organisationnel du bâtiment et celles du lissage des résultats : une opération de manipulation des résultats en vue d'éviter de réduire les risques pour l'entreprise (Fauré, 2007). Bien que ce contexte diffère de celui d'*Explora* selon plusieurs aspects, le prochain extrait montre le lissage des chiffres dans la préparation du communiqué de presse, notamment en ce qui concerne l'activité des Mille scientifiques. Ce qui m'intéresse dans cette analyse ce n'est surtout pas de juger de la légitimité de cette pratique, mais plutôt de voir en quoi le lissage participe de l'espace de *Explora*.

Extrait 16 :

- 1 Alejandra: **Ils sont plus** ((elle fait un cercle sur la dernière page du communiqué
2 de presse autour du nombre d'écoles participant à l'activité du « Jour
3 de la science dans mon école »)). **Ils sont beaucoup plus**. J'ai calculé
4 qu'ils sont 300 et quelques écoles.
- 5 Carla : Oui, tu es sûre? Parce que je- c'est que j'avais ceux qui était sur la
6 fiche que j'ai reçue.
- 7 Alejandra : Quelle fiche? Celle des ateliers, celle que- les ateliers qui ont été
8 réalisés?
- 9 Carla : Oui, celles qu'on m'avait dites.
- 10 Alejandra : Mais alors, ils manquent toutes celles des ateliers à réaliser.
- 11 Carla: Oui, ils manquent d'autres ateliers à réaliser. C'est pour cela que **je ne**
12 **voulais pas prendre le risque avec un chiffre**, pour cela. De même,

- 13 dans les, dans les quantités, je voulais te demander ((elle pointe la
 14 dernière page du communiqué de presse)), parce **qu'ici j'ai quand**
 15 **même mis les quantités**. Laisse-moi voir ((elle tourne les pages du
 16 communiqué pour chercher l'information)) - que je voulais, la
 17 question des villes, les foires dans les villes, jusqu'à présent il y a 20,
 18 seulement, foires dans les villes.
- 19 Alejandra : ((Elle regarde la section dans le communiqué de presse que Carla
 20 pointe)) OK.
- 21 Carla : **Les scientifiques, Paula m'a dit que c'était 80.**
- 22 Alejandra : Oui
- 23 Carla : Mais maintenant les villes, elles, les villes où ils vont aller=
 24 Alejandra : = mais ils vont
 25 Carla : là où ils vont aller
- 26 Alejandra : **Mais ils sont plus** parce que rappelle-toi qu'ici, que ce sont 80 qui
 27 vont d'ici, mais les villes ont, en plus, leurs propres « Mille
 28 scientifiques,... ».
- 29 Carla : Ah, OK. Ça met le, [c'est ça, combien ((elle pointe du doigt l'endroit
 30 sur la feuille)).
- 31 Alejandra : [alors mets ici, **une centaine** ((elle écrit à
 32 l'endroit indiqué par Carla)).
- 33 Carla : **Une centaine**
- 34 Alejandra : Parce qu'elles sont **un petit peu plus que 100 au total, je calcule.**
 35 Parce que si tu penses, tous les gens qu'ils ont recrutés
- 36 Carla : Hum, hum
- 37 Alejandra : OK, et qu'est-ce qu'ils avaient là- Ils l'ont noté ((elle se réfère aux
 38 papiers jaunes utilisés lors de la dynamique de présentation des
 39 activités proposées pour la Semaine de la science par chaque ville)).
- 40 Carla : Non, pas tous.
- 41 Alejandra : OK
- 42 Carla : Ça, ah, je ne savais pas [ils seraient donc plus
- 43 Alejandra : [je pense que nous allons arriver à plus de
 44 **100** ((elle tourne la page)).



Figure 17 : L'esthétique des comptes dans le communiqué de presse du programme de la Semaine de la science.

Cet extrait est révélateur de l'importance des chiffres en tant que représentants de la Semaine de la science, et donc d'*Explora Sur*. Pour reprendre les paroles de Fauré (2007) : « Ce dont il question ici, c'est le chiffre « plausible », celui qui *rend compte*, au sens ethnométhodologique du terme, du sens de l'action qu'il s'agit de représenter » (p.96). Ce qui est particulier dans ce cas et qui découle de la nature des projets, c'est l'égalité espérée entre ce chiffre « plausible » et le chiffre projeté qui lui est associé. C'est cette égalité espérée qui explique aussi le lissage des résultats qui dans ce cas prend plutôt l'allure d'un arrondissement et d'une imprécision des chiffres par l'utilisation du mot « centaine ».

Alejandra semble très consciente de cet effet de représentation. Les changements qu'elle apporte au communiqué de presse, en plus de quelques corrections d'orthographe, correspondent spécifiquement aux nombres d'écoles, aux nombres de conférences, aux nombres de villes, etc. Nous l'avons noté précédemment, l'une des lignes directrices que prend la *trajectoire scriptée* du projet de la Semaine de la science et celle des chiffres : feuille de quantification, calculatrice, déficit, pourcentage, etc. Pour Alejandra, les chiffres sont la représentation objective et réelle de cette activité, et ce sur quoi est basé en grande partie le succès de la coordination régionale *Explora Sur*. Il n'est donc pas étonnant qu'Alejandra et Carla s'attardent là-dessus dans le détail. D'ailleurs, même avant de commencer la révision, Carla avait demandé à Alejandra de vérifier particulièrement les chiffres. Aussi, par la suite, à la ligne 11 elle dit ne pas vouloir prendre des risques, comme si une erreur de chiffres était impardonnable. Carla est aussi consciente du fait que les chiffres « rendent particulièrement visibles, manipulables, légitimes certains ordres de réalités », dit Fauré (2007 : 74). En manipulant les chiffres, c'est la réalité de leur organisation qu'elles (re-)construisent ou (re-)produisent, réalité qui a ceci de particulier : elle sera véhiculée dans toute la Région par les médias de communication.

La question de la manipulation des chiffres propre au lissage des résultats a certainement une connotation éthique, connotation qui dans le cas d'*Explora* se trouve a priori intensifiée par le fait qu'il s'agit d'une organisation de service public (qui plus est dans le domaine de l'éducation). On note donc une différence avec le contexte du bâtiment où la pratique du lissage est explicitement reconnue comme naturelle, voire même comme une habileté de gestionnaire (Fauré, 2007). Dans le cas qui nous préoccupe, ni Alejandra ni Carla n'y réfère explicitement. Au contraire, chaque ajustement de calcul est justifié. Alejandra cherche ainsi des erreurs de calcul, des variables non incluses qui permettent d'augmenter les chiffres (et ainsi de réduire l'écart avec les chiffres projetés). Elle questionne ainsi les chiffres proposés par Carla et refait le calcul pour les augmenter – « ils sont plus », elle répète cela à plusieurs reprises (lignes 1, 2-3, 24, 32). Chaque fois qu'elle propose d'augmenter les chiffres, Alejandra justifie cette augmentation en incluant des items oubliés dans le calcul de Carla : « ils manquent toutes celles des ateliers à réaliser » (ligne 9), « mais les villes ont, en plus, leurs propres Mille scientifiques (lignes 25-26). Sans vraiment augmenter les chiffres, et ainsi créer une « fausse » représentation, Alejandra les recalcule et tente ainsi de préserver leur dite objectivité.

Elle reste cependant moins affirmative en ce qui concerne le nombre de conférences pour les « Mille scientifique, ... » : « je calcule » (ligne 32), « je pense » (ligne 41). Le mot « centaine » (lignes 29 et 31) – en espagnol « *centenar* » - lui permet d'atteindre l'objectif chiffré pour cette activité sans s'aventurer avec un chiffre exact. Ce mot, comme nous le verrons plus tard, sera repris par les médias et paraîtra dans les annexes du rapport du projet de la Semaine de la science (pour ce qui est des médias écrits). La dernière trace du nombre de conférences réalisées pour l'activité Mille scientifiques dans le cadre du projet de la Semaine de la science 2006 , celle qui restera dans les archives d'*Explora* et dans le souvenir des membres de la coordination régionale *Explora Sur*, de leurs collaborateurs et des lecteurs, téléspectateurs et radioécouteurs sera bien le mot « centaine ».

Le lissage des résultats est ainsi une des clés pour maintenir la cohérence d'*Explora Sur*, une cohérence entre des résultats projetés et des résultats atteints, mais aussi une cohérence dans la continuité d'une tradition qui pèse sur cette coordination. Rappelons-nous que l'objectif pour l'activité Mille scientifiques a été calculé à partir du nombre de conférences réalisées l'année précédente. Le lissage ne s'opère pas ici seulement dans le cadre du projet de la Semaine de la science 2006, mais aussi dans l'imbrication avec les projets précédents (et les projets simultanés, le haut taux de participation des activités organisées par cette coordination étant une caractéristique reconnue au niveau national). Le fait que ces chiffres, qui représentent la Semaine de la science et conséquemment la performance d'*Explora Sur*, soient repris par les médias, donne au lissage encore plus d'importance. L'enjeu de cohérence n'est pas seulement interne, mais implique aussi les attentes de la communauté régionale en lien avec l'éducation. Ceci explique, en partie, l'emphase qu'ont mise les médias locaux sur leur traitement de la Semaine de la science 2006. En effet, les médias ont souligné le *leadership* de la région *Sur* en matière de diffusion de la science et de la technologie, *leadership* qu'ils ont validé principalement par les chiffres : « une centaine de scientifiques », « 40 (dans certains cas 45) villes de la région », « plus de 60 000 étudiants dans la région », « le leader national en science et technologie ». Opérer un lissage des résultats — les rendre plus lisses, dociles, alignés, donc — permet, dans ce contexte, une ré-appropriation d'autant plus facile pour les médias. Ainsi, la plupart des nouvelles parues dans les médias concernant l'activité des Mille scientifiques reprendront tel quel le mot centaine (sans même le questionner).

La prochaine séquence suit, en partie, le travail d'*Explora Sur* par rapport aux médias, notamment dans la diffusion de l'activité Mille scientifiques. De façon parallèle, cette séquence aborde aussi la question de la responsabilité et de l'*accountability*, question abordée précédemment dans l'analyse d'un des extraits dans la ville d'*El Puerto*. Ces deux histoires se côtoient sans se croiser et pourtant relèvent d'une même logique, celle de rendre des comptes/contes. Vis-à-vis des médias, les comptes/contes d'*Explora Sur* sont « des comptes/contes joyeux » — je

reprends ici l'expression utilisée par le personnel d'*Explora Sur* pendant la période d'évaluation de la Semaine de la science, période associée principalement à la tâche de recueillir les feuilles de quantification et de mettre en relation les résultats — qui rendent compte du succès du projet de la Semaine de la science et particulièrement de l'activité des Mille scientifiques. Vis-à-vis des enseignants membres du Réseau régional *Explora Sur* et vis-à-vis de certains professeurs impliqués dans cette activité, les comptes/contes d'*Explora Sur* ne sont pas toujours aussi heureux. Plus de 20 scientifiques ont annulé à la dernière minute leur conférence. Certaines écoles n'ont pas été averties par le coordonnateur de la ville et les scientifiques n'ont conséquemment pas été reçus. Certains même se sont perdus et sont arrivés dans une autre ville. Pour « garder la face » (voire, maintenir l'identité) *Explora* doit en rendre compte. C'est à Paula, en tant que représentante de la coordination régionale pour l'activité des Mille scientifiques, qu'il revient d'appeler les personnes concernées pour présenter ses/ces excuses.

Mardi 3 octobre, bureaux de la Coordination Explora Sur

Le grand jour est arrivé : mardi 3 octobre 2006, jour de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe ». Depuis 8 heures du matin, les membres de la coordination régionale *Explora Sur* et leurs collaborateurs pour cette XXII^{ème} version de la Semaine de la science s'acharnent sur leurs tâches respectives. Aujourd'hui (comme pour la plupart des jours de la Semaine de la science), je passe totalement inaperçue : pas de temps pour des blagues ni des clins d'œil à la caméra, le temps presse et il faut travailler ! Le 'bip' du télécopieur qui se trouve à mes côtés annonce à Carla que le communiqué de presse a été bien envoyé. Elle reprend le document et regarde sur sa liste des médias régionaux pour ensuite composer un autre numéro. Elle place la feuille dans le télécopieur et repart à son bureau. Le communiqué de presse pour ce mardi 3 octobre s'intitule comme suit :

Mille scientifiques mille salles de classe

Les scientifiques envahissent la région *Sur*

Dans le cadre de la XII^{ème} Semaine Nationale de la Science et de la Technologie, aujourd'hui se réalisera l'activité qui mobilisera plus d'une centaine de chercheurs dans les salles de classe de toute la Région⁹⁵. (Police, taille et style originaux, soulignement ajouté)

Je laisse le télécopieur un instant pour me diriger vers les salles d'en arrière. Paula est au téléphone, elle semble un peu déroutée. « Je suis vraiment désolée, je m'en excuse », je l'entends répéter plusieurs fois. Elle raccroche. Elle me regarde et me dit : « *El Puerto*, c'est ma perte ». Elle m'explique qu'hier soir, une des scientifiques qui devaient aller dans une des écoles d'*El Puerto* lui a envoyé un courriel l'informant qu'elle avait oublié un autre engagement à la même heure et qu'elle doit donc reporter ou annuler la conférence. Paula vient d'en informer Eugenia, la coordonnatrice de la ville *El Puerto*, qui semblait très en colère de cette annulation de dernière minute. « Ce n'est pas ma faute » ajoute Paula. À ce moment, Alejandra arrive dans la salle d'ordinateurs. La veille, Paula et Alejandra s'étaient disputées à plusieurs reprises parce que Paula n'avait pas eu le temps, entre autres, de confirmer par téléphone auprès des scientifiques les conférences d'aujourd'hui. Ce matin, Alejandra semble moins stressée. Paula lui annonce directement le problème avec la ville *El Puerto*, Alejandra exprime son empathie et lui dit de ne pas s'en faire. Elle ajoute que, compte tenu de la quantité d'activités qu'*Explora Sur* organise avec la ville *El Puerto*, il est normal que les conflits soient plus nombreux. Elle justifie cependant la colère d'Eugenia en disant qu'elle est très responsable et organisée et que des imprévus de dernière minute peuvent la déstabiliser. La conversation entre Paula et Alejandra est interrompue par le téléphone qui sonne. « Carla », crie Julia qui a répondu.

⁹⁵ Extrait original en espagnol : “Mil científicos mil aulas. Científicos invaden la región Sur. En el marco de la XII Semana Nacional de la Ciencia y de la Tecnología hoy se realizará la actividad que llevará a más de un centenar de investigadores a las aulas de toda la Región.”

Carla sort de son bureau traverse le couloir pour se rendre dans le hall d'entrée. Je la suis. Elle répond. C'est un journaliste du journal *Crónica* qui lui demande plus d'informations sur l'activité Mille scientifiques. Il veut aller ce matin couvrir une conférence dans une des villes proches de la capitale régionale. Carla lui donne quelques informations générales puis elle décide d'en parler à Paula pour confirmer avec elle les adresses exactes et les heures de quelques conférences. Elle propose au journaliste de lui envoyer un courriel — elle lui demande alors son adresse — avec une liste de conférences pour qu'il puisse s'y rendre. Avant de raccrocher, elle insiste sur le fait que ces conférences recherchent le dialogue : « Il s'agit d'une conversation ». Elle souligne aussi le caractère régional de l'activité, les conférences se réalisant dans toute la Région, pas seulement dans les villes proches de la capitale. Carla part rapidement à la salle d'ordinateurs où se trouve Paula. Cette dernière est au téléphone. Elle annule une autre conférence et en confirme une deuxième pour la même ville. Carla se place près d'elle de manière à bien voir le fichier Excel affiché sur l'écran de l'ordinateur de Paula. Elle prend note des conférences dans son calepin. Paula raccroche et lui dit que celle qu'elle est en train de noter a été annulée (c'est la conférence d'*El Puerto*). Carla lui explique ce dont elle a besoin. À deux, elles choisissent deux écoles à proposer au journaliste. Carla veut qu'au moins une des écoles soit publique.

L'affaire réglée, Paula continue ses appels téléphoniques. Elle essaie de rejoindre la coordonnatrice d'une autre ville parce qu'il semble y avoir un autre problème – des incendies à éteindre, selon le jargon d'*Explora Sur*. Un professeur qui était supposé aller dans une des écoles de cette ville, vient d'informer Paula qu'il a appelé l'école pour demander des indications plus précises de comment s'y rendre et que personne n'était au courant de sa visite. Il est sensiblement en colère et ne veut plus y assister. Paula explique la situation à la coordonnatrice : « comment je fais pour le convaincre, maintenant » elle répète plusieurs fois. Il semble y avoir eu un malentendu. Finalement, Paula délègue à la coordonnatrice la tâche de convaincre le professeur. Elle raccroche.

Le téléphone sonne encore. Paula répond, mais ce n'est pas pour elle, c'est pour Julia. Je traverse le couloir pour me rendre jusqu'au bureau de Julia. En passant je vois Carla qui continue à envoyer le communiqué de presse par télécopieur. Julia répond. Je n'arrive pas à comprendre de quoi il s'agit. Elle raccroche. Carla entre dans le bureau d'Alejandra. Elle s'assoit et révisé le journal *El Sur* du jour. Elle montre à Alejandra le reportage sur l'inauguration de la Semaine de la science dans une petite ville proche de la cordillère des Andes. Elle annonce avec fierté : « Nous sommes sortis tous les jours dans les médias, sauf le dimanche. C'est bien parti ». Alejandra est au téléphone, elle attend une réponse de la part du représentant du recteur de l'université d'attache pour la cérémonie de clôture de vendredi. Carla se lève pour envoyer un autre communiqué. Je reste dans le bureau d'Alejandra. J'entends la voix de Paula qui parle au téléphone dans le hall d'entrée. Il semble y avoir un autre incendie ! L'autobus qui devait amener les professeurs vers quelques villes du secteur maritime s'est trompé (J'utilise ici les mots de Paula pour référer à cet épisode. Notez que, dans ces mots, c'est l'autobus qui s'est trompé). Il les a tous amenés dans la même ville. La coordonnatrice de cette ville doit maintenant préparer 5 conférences au lieu d'une. Alejandra, qui a aussi écouté une partie de la conversation, me regarde étonnée. Elle bouge la tête et me demande: « ils ont continué tout droit? ». Je confirme en hochant la tête. Paula raccroche, s'approche du bureau d'Alejandra et dit en riant, « Les cinq professeurs sont arrivés sans problème à la dernière ville du parcours ». Elle demande à Alejandra le numéro de téléphone d'une des enseignantes des autres villes pour lui annoncer l'annulation (ou le report) de la conférence et repart vers la salle d'ordinateurs.



Figure 18 : *Explora Sur* rend des comptes/contes

Carla entre dans le bureau d'Alejandra en annonçant l'arrivée de la journaliste de la chaîne de télévision de l'université d'attache qui vient faire une entrevue concernant l'activité Mille scientifiques pour le téléjournal de ce soir. Alejandra et Carla sortent des bureaux d'*Explora Sur* pour rejoindre la journaliste et son caméraman à l'extérieur. La journée est ensoleillée, l'entrevue se réalise dans la cour avant des bureaux de la coordination. Avant de commencer l'enregistrement, la journaliste explique de manière très générale le thème qu'elle va traiter avec Alejandra pendant l'entrevue. Elle en profite aussi pour demander quelques informations à Carla concernant les visites à l'observatoire de l'université, réalisées aussi dans le cadre de la Semaine de la science. Le caméraman qui a terminé de s'installer, fait un signe à la journaliste qu'elle peut commencer.

Extrait 17 :

- 1 Journaliste : Alexandra, dans cette journée de la Semaine de la science se
2 développe le sujet de Mille scientifiques, mille salles de classe. Je suis
3 allée ce matin voir quelques écoles et la vérité c'est que **l'interaction**
4 **entre les scientifiques et les jeunes est très amusante.**
- 5 Alejandra : **C'est vrai.** Nous avons, je crois, évolué dans le temps et dans cette
6 XII^{ème} Semaine de la science, **cette rencontre** entre les scientifiques et
7 les jeunes, premièrement, ça se fait dans les écoles, chose qui est super
8 importante. C'est une journée où **l'université sort de chez elle.** Nous
9 avons, nous **l'espérons, atteint la plus grande partie de la région**
10 avec la visite d'un académique qui s'assoit justement pour cela :
11 converser et dialoguer avec les jeunes
- 12 Journaliste : **Et la motivation, c'est qu'ils partagent des expériences** et les jeunes
13 commencent à se motiver plus pour la science
- 14 Alejandra : **C'est ça.** L'idée, c'est qu'ils vont et racontent ce qu'ils font, en quoi
15 consiste leur travail, les recherches dans lesquelles ils ont participé,
16 comment se sont développées ces recherches, que signifie être un
17 scientifique. Dans le fond, c'est cela qui- qui fait que les jeunes soient
18 plus familiers et connaissent le profil de ce que c'est un scientifique.
- 19 Journaliste : À partir de l'expérience des années précédentes, Alejandra, comment
20 est le résultat, **les jeunes le demandent,** quoi?
- 21 Alejandra : **Oui,** en fait, c'est une des activités que, oui, les jeunes sont en train
22 d'attendre, les jeunes et les enseignants et les écoles, en général sont
23 en train d'attendre. La visite des académiques, la visite de l'université
24 à la localité est des fois l'unique visite académique qui, dans une petite

25 localité, se réalise pendant l'année. **Elle est donc attendue même par**
26 **toute la communauté.**
27 Journaliste: Merci, Alejandra.

La journaliste éteint le microphone. Elle demande à Alejandra si elle a la comptabilité du nombre d'écoles visitées dans la région. Alejandra regarde Carla qui est appuyée sur la porte d'entrée des bureaux d'*Explora Sur*. Elle répond que c'est écrit dans le communiqué de presse. Les scientifiques qui se déplacent dans la région sont proches des cent, ajoute-t-elle. Les écoles, le calcul officiel, elle ne l'a pas. Alejandra spécifie que de l'université d'attache ils sont environ 60 académiques et les autres sont de différentes institutions locales (elle omet les académiques des autres universités de la région). La journaliste conclut en disant que s'ils sont 100 scientifiques, c'est que ce sont 100 salles de classe. Alejandra rectifie en disant que quelques scientifiques font des fois deux conférences, une le matin et l'autre l'après-midi, conséquemment les salles de classe sont en plus grand nombre. La journaliste prend des notes dans son calepin et pose, avant de repartir, une dernière question concernant la première version de cette activité. Ce à quoi Alejandra répond en précisant que c'est en 2000 dans le cadre de la rencontre Science 2000 organisée par CONICYT.

La journaliste et le caméraman partent. Alejandra et Carla rentrent dans les bureaux d'*Explora Sur*. Elles se dirigent vers le bureau d'Alejandra. Elles s'accordent sur quelques détails concernant la cérémonie de clôture du vendredi. Paula arrive dans le bureau d'Alejandra. Cette dernière en profite pour lui donner quelques informations sur le projet « les pourquoi de la science » et les tâches qu'elle a à réaliser pour la cérémonie de clôture. Elle lui demande de venir s'asseoir tranquillement, quand elle aura un moment, pour coordonner la cérémonie. Avant que Paula ne retourne à la salle d'ordinateurs, Alejandra la relance sur l'activité Mille scientifiques :

Extrait 18 :

- 1 Alejandra: Paula, le Mille scientifique, on serait **plus au moins de l'autre bord?**
- 2 Paula : **Si personne n'a appelé, oui** ((elle rit)).
- 3 Alejandra : **Avec combien d'incendies?**
- 4 Paula : **Avec tous déjà éteints.** ((elle rit))
- 5 Alejandra : **Mais combien d'incendies avec brûlures?**
- 6 Paula : **Le seul avec *El Puerto*, le seul**
- 7 Alejandra : À cause de 15 heures ((la scientifique avait suggéré de reporter la
8 conférence de 11 heures du matin à 15 heures, mais comme cette
9 requête a été envoyée la veille par courriel électronique, l'école où
10 devait se tenir la conférence n'a pas pu être contactée à temps)).
- 11 Paula : Le seul, à cause, à cause. Mais ça Madame Eugenia ((coordonnatrice de
12 la ville *El Puerto*)) ne le sait pas. Alors, bon, j'ai demandé à la
13 professeure de communiquer directement avec l'école, qu'elle
14 coordonne avec elle l'heure et qu'elles s'accordent entre elles parce
15 que=
- 16 Alejandra : =Le professeur n'a pas pu aller aujourd'hui
- 17 Paula : C'est ça.
- 18 Alejandra: **Appelle Eugenia, Paula, et tu lui expliques tout cela.**
- 19 Paula : Non. Après. Demain. Un autre jour, quand elle sera plus tranquille,
20 OK ?
- 21 Alejandra : Bon, c'est qu'elle ne sera pas tranquille pendant toute cette semaine
- 22 Paula : Bon, mais, OK ?
- 23 Alejandra : **Mais lundi tu l'appelles. Je veux que tu lui donnes une explication
24 de toute manière.** Parce qu'elle, réellement, elle est très travailleuse
25 et super organisée. Alors quand quelque chose se désajuste, elle entre
26 en crise. Mais aussi, c'est parce qu'elle est responsable. Alors je crois
27 que ce n'est pas bien=
- 28 Paula : =Mais pas maintenant parce que nous allons continuer à nous disputer,
29 c'est mieux que=
- 30 Alejandra : OK
- 31 Paula : Et autre chose, non. Non, il n'y a pas eu d'autre problème à part ces
32 personnes qui sont allées ailleurs, sauf au lieu où ils devaient se
33 rendre.
- 34 Alejandra; Et qu'est-ce qui s'est passé à *La Mine* ? ((une des villes de la province
35 maritime où devait se rendre l'autobus pour amener un scientifique))
- 36 Paula : J'ai appelé l'enseignante, mais elle ne m'a pas répondu.
- 37 Alejandra : C'était dans l'école *Pablo Neruda*?
- 38 Paula : Dans le lycée.
- 39 Alejandra : **Et? Appelle le lycée**
- 40 Paula: Je viens de l'apprendre

41 Alejandra: **Appelle, c'est important que ça ne paraisse pas que non-** OK ((Elle
 42 regarde Carla. Paula se retourne et part. Alejandra continue avec Carla
 43 de réviser les détails pour la cérémonie de clôture du vendredi.))

Cette séquence descriptive ponctuée de quelques extraits illustre bien les deux volets d'une logique de comptabilité (*accountability*), ici comprise comme rendre des comptes/contes. Le premier volet a trait à la diffusion médiatique de l'activité Mille scientifiques, diffusion qui est alignée essentiellement par les communiqués de presse et le contact personnel (par téléphone ou en face à face) avec les journalistes. Dans cette séquence, trois moments illustrent le travail d'alignement des médias, alignement qui se manifeste ici dans l'envoi du communiqué de presse du jour, dans la conversation téléphonique entre Carla et un journaliste de *Cronica*, et dans l'entrevue d'Alejandra pour le téléjournal de la chaîne de l'université d'attache d'*Explora Sur*.

En ce qui concerne le communiqué de presse, notez que dès l'intitulé sa teneur est très claire et tout à fait en lien avec les objectifs du projet de la Semaine de la science et du programme *Explora* - objectifs qui ont été décrits dans les Chapitres 2 et 4, ainsi qu'au début du présent chapitre. Les mots « envahissent », « mobilisera », « centaine » et « toute la Région » utilisés dans le titre du communiqué s'orientent tous vers un même but : montrer la présence « ici et là en même temps » d'*Explora* dans les salles de classe de toute la Région. L'ici logique sous-jacente se centre particulièrement sur les chiffres et leur rôle en tant que représentants de la présence régionale d'*Explora*. Comme pour le premier communiqué de presse analysé dans la section précédente, le chiffre représentant/porte-parole de cette activité est « une centaine », mais ici la « centaine » est en mouvement : elle envahit, elle est mobilisée pour atteindre toutes les villes de la région. L'espace d'*Explora* est rendu visible et se manifeste dans l'intitulé du communiqué de presse par ces mots et ces chiffres. Ils permettent de rendre (donner) des comptes bien plus manipulables et accessibles que les déplacements eux-mêmes de la centaine de scientifiques dans toutes les villes de la Région. Ils permettent aussi, comme le soulignait Alejandra en s'adressant aux

enseignants avant de leur remettre les calculatrices, d'être (de paraître) plus objectifs; puisqu'ils rendent compte de la réalité sans l'agrandir ni la rapetisser, ils légitiment et valident ces comptes/contes. Notons qu'en aucun cas, les chiffres ne sont ici contestés par les journalistes. Au contraire, l'information demandée par les journalistes, en plus de celle qui se trouve dans le communiqué de presse, vise plutôt à confirmer, à démontrer, à illustrer « la vague de scientifiques qui envahissent la région ».

C'est bien ce que l'on peut déduire de la conversation téléphonique entre Carla et le journaliste du journal *Crónica*, le but de cette conversation étant de « donner un peu de vie » aux chiffres, soit un peu plus de subjectivité à l'objectivité. Carla, qui connaît bien la profession de journaliste, propose ainsi quelques endroits représentatifs de l'activité. Notez cependant que ce choix n'est pas aléatoire. En plus de répondre aux spécificités demandées par le journaliste (proche de la capitale régionale et se déroulant le matin), Carla a aussi ses propres conditions : au moins une école publique et que la conférence ait, bien entendu, réellement lieu. Le respect de ces conditions dans le choix des écoles permet ainsi de préserver et renforcer l'identité d'*Explora* en ce qui concerne le déroulement de l'activité. Dans ce même esprit, Carla souligne au journaliste qu'il s'agit d'une activité à caractère régional, elle lui donne même un exemple d'une ville éloignée. La cohérence entre le discours d'*Explora*, présenté principalement dans ce cas dans le communiqué de presse, et les actions, associées ici à la tenue de conférences dans les écoles, est d'importance pour préserver l'identité du programme (et donc son espacement) et aussi celle de la coordination *Explora Sur*. En ce qui concerne les médias, c'est le travail de Carla d'assurer cette cohérence. La meilleure manière de s'y prendre constitue le travail d'alignement.

Ce travail d'alignement des médias se manifeste aussi dans l'entrevue que la journaliste de la chaîne de télévision de l'université d'attache d'*Explora Sur* tient avec Alejandra. Ce qui est intéressant dans ce passage, c'est de voir comment l'alignement se produit ici dans l'interaction : c'est en particulier la journaliste qui,

par ses questions ou commentaires (lignes 3-4, 12-13, 19-20), oriente les réponses d'Alejandra. Or les questions qu'elle pose apparaissent totalement alignées sur le discours d'*Explora Sur* pour l'activité Mille scientifiques. La journaliste reprend ainsi l'idée d'une conversation interactive dans les lignes 3-4 : « l'interaction entre les scientifiques et les jeunes était très amusante » et à la ligne 12 « ils partagent des expériences ». Notez qu'à aucun moment ni Alejandra ni la journaliste n'utilisent le mot « conférence » : interaction, partage, dialogue, rencontre, sont les concepts utilisés dans ce cas. La journaliste parle aussi du succès de l'activité, cette fois, à partir d'une question : « À partir de l'expérience des années précédentes, Alejandra, comment est le résultat, **les jeunes le demandent**, quoi? » (lignes 19-20), question qui se centre encore une fois sur les jeunes. Ce que l'on pourrait nommer un préalignement de la journaliste permet ainsi à Alejandra de poursuivre à partir de ces commentaires et de ces questions pour aller plus loin : « c'est vrai » (ligne 5), « c'est ça » (ligne 14), « oui », ligne 21).

Il faut noter, cependant, qu'il s'agit ici d'un cas très particulier, puisque la chaîne de télévision de l'université d'attache a pour but de promouvoir les activités de l'université et que celles de la coordination régionale d'*Explora Sur* en font partie. De plus, la journaliste et Alejandra se connaissent bien, cette dernière ayant été sa professeure dans le cadre d'un certificat en communication. Il existe donc plusieurs points de rencontre qui font en sorte que cette entrevue prend l'allure d'une conversation entre amies, voire même d'un monologue, mais mis en acte par deux comédiennes. Le lien institutionnel entre la chaîne de télévision et la coordination régionale *Explora Sur* oriente aussi les réponses d'Alejandra qui tient compte du public que vise cette chaîne. En effet, en se référant à l'activité « Mille scientifique... », elle souligne le rôle clé de l'université d'attache. L'université devient ici un acteur, un acteur qui, représenté par ses chercheurs, « sort de chez elle » (ligne 6) pour visiter les localités de la région, une visite qui, selon Alejandra, est « attendue même par toute la communauté » (ligne 25-26).

Prenons maintenant le deuxième volet de cette logique de comptabilité, volet qui se manifeste en parallèle au travail d'alignement des médias que je viens de décrire. Ici la teneur des choses est bien différente. Il ne s'agit pas d'aligner les médias en leur donnant des (bons) comptes/contes, des bons coûts du projet de la Semaine de la science, mais plutôt, face aux problèmes, d'en rendre compte et de fournir des explications. Ce travail est porté par Paula qui, en tant que responsable de l'activité « Mille scientifique,... » est porte-parole d'*Explora* à la fois vis-à-vis des scientifiques mais aussi vis-à-vis des enseignants membres du Réseau régional d'*Explora Sur*. Nous l'avons noté dans les descriptions de cette séquence, qui en l'occurrence ne correspondent qu'à une partie de la matinée du mardi 3 octobre, que Paula est passé d'excuses en excuses, d'un appel téléphonique à un autre – sans compter les conversations avec Alejandra. La relation entre représentation et responsabilité qui a été soulignée dans les analyses précédentes se manifeste clairement dans ces passages. La question n'est pas de savoir qui a réellement posé le geste qui a conduit à l'annulation, à l'erreur, à l'oubli. La question est plutôt de savoir qui est rendu responsable, qui doit en rendre compte, ce qui revient à se demander où on arrête la chaîne de représentation/responsabilité.

La scientifique a oublié qu'elle avait un autre rendez-vous et doit annuler la conférence: c'est à Paula qu'il revient de rendre compte, vis-à-vis d'Eugenia, de cette annulation de dernière minute. L'école où devait se rendre le professeur n'a pas été avertie de cette visite : c'est à la coordonatrice de l'activité de la ville où se trouve l'école d'en rendre compte au professeur et d'essayer de le convaincre d'y aller quand même. L'autobus avec les cinq scientifiques a continué tout droit jusqu'à la dernière ville du parcours : c'est à Paula de présenter ses excuses à l'enseignante du lycée de *La Mina*. Tout comme Carla doit veiller à maintenir l'identité d'*Explora* vis-à-vis des médias, Paula doit aussi y veiller dans sa relation avec les professeurs et les enseignants. En tant que représentante d'*Explora Sur*, elle se doit de se comporter en respectant les valeurs, les principes de l'organisation. Une grande partie de son travail en tant que responsable de l'activité « Mille scientifique, ... » implique donc de

s'occuper des erreurs et des imprévus qui surviennent et, le cas échéant, d'en rendre compte. Cela consiste, en particulier, à « éteindre des incendies », ce à quoi Alejandra se réfère explicitement, à la ligne 3 de l'extrait reproduit précédemment : « Avec combien d'incendies? ».

Notez que dans cet extrait, il est question, pour Paula, de rendre compte premièrement à sa supérieure et deuxièmement aux deux enseignantes des villes *El Puerto* et *La Mina*, respectivement. On pourrait dire que dans le compte rendu qu'Alejandra demande à Paula — « Paula, le Mille scientifique, on serait plus au moins de l'autre bord? » (ligne 1) — s'articulent les comptes à rendre aux deux enseignantes – « Appelle Eugenia, Paula, et tu lui expliques tout cela » (ligne 18) ; « Appelle, c'est important que ça ne paraisse pas que non » (ligne 40). Il est intéressant de voir les arguments qu'Alejandra mobilise pour justifier le fait que Paula doive présenter ses excuses aux deux enseignantes. Dans le cas de l'enseignante de la ville *El Puerto*, Eugenia, elle mobilise le fait que l'enseignante est travailleuse, super organisée et responsable (ligne 24-26), et donc qu'elle mérite des excuses, même si l'erreur n'a pas été commise par Paula. De ce fait, Alejandra cherche, en plus de préserver l'identité d'*Explora*, à conserver une alliée. Elle sait qu'Eugenia travaille fort et que sa ville est une des villes les plus actives dans le Réseau. Elle veut donc éviter d'autres conflits. Et cela passe par les excuses et explications de Paula. Maintenir ses alliés est aussi une question de continuité, d'espacement, pour la coordination régional *Explora Sur*, et donc une question de survie.

Dans le cas de l'autre enseignante, celle du lycée de la ville *La Mina*, Alejandra dit, sans finir sa phrase : « Appelle, c'est important que ça ne paraisse pas que non.. » (ligne 40). Puisque je ne peux continuer le reste de la phrase au nom d'Alejandra, j'aimerais m'arrêter sur le mot « paraisse ». Il est clair qu'Alejandra ne veut pas donner une fausse représentation de ce qui est arrivé. Pour ce faire, Paula doit présenter des excuses et expliquer le problème. Il est question ici clairement de

préserver l'identité d'*Explora* : que ce programme, vis-à-vis de l'enseignante du lycée, ne paraisse pas comme autre chose que ce qu'il est censé être. Finalement, c'est bien le but de tout l'effort tant de Paula, d'Alejandra que de Carla qui est décrit dans cette section. Faire paraître le programme *Explora* (plus précisément ici par l'activité des Mille scientifiques) face aux médias, aux enseignants et aux professeurs comme étant un programme qui envahit la région, qui permet à l'université de sortir, qui offre aux jeunes, aux professeurs, aux écoles, à la communauté, des expériences de partage par rapport à la science et la technologie, etc. En préservant l'identité d'*Explora*, plus particulièrement ici celle d'*Explora Sur*, Alejandra, Carla, Paula (et tous les autres acteurs qui y participent) cherchent à maintenir leurs alliés. Il est ici question de continuité, continuité dans la cohérence de ce qu'est *Explora*, mais aussi continuité dans son endurance. Le fait qu'*Explora* puisse durer — *to be now and then at the same place* - dépend, en partie, du travail de rendre des comptes/contes décrit dans cette analyse.

Les extraits suivants, qui correspondent à la réunion d'évaluation de la Semaine de la science, prend comme point de départ cette logique de « comptabilité ». Or ici, plutôt que de rendre des comptes/contes — ce qui est propre à toute réunion d'évaluation —, il s'agit plus d'une projection vers les Semaines de la science suivantes, le but étant de formaliser l'organisation de cet évènement. L'espacement d'*Explora* se manifeste ici dans la volonté de « ne jamais être à cours de projet » (Boltanski & Chiapello, 1999) afin d'assurer la continuité du programme (ici, celui, en particulier, de la Semaine de la science), et donc sa survie. Nous verrons par la suite que cette volonté, volonté qui se traduit dans un impératif (compte tenu du caractère obligatoire de la Semaine de la science), teinte l'évaluation du Projet. Une instance qui se veut généralement une occasion de recul, de remise en question — une instance pour se placer au-dessus du projet — devient ici une simple (re)lecture — les acteurs se positionnant encore sous le Projet. Bien que les problèmes survenus pendant la Semaine de la science soient au cœur des discussions (en particulier dans le cas de l'activité des Mille scientifiques, leurs explications (et conséquemment leurs

résolutions) sont présentés à l'extérieur du Projet, chez les autres acteurs. Il sera alors question de manque de temps, de manque d'engagement et de manque d'accès au téléphone.

Jeudi 18 octobre 2006, salle de réunion, Coordination Explora Sur

La Semaine de la science 2006 est terminée, avec ses hauts et ses bas, mais elle est bien finie. Comme l'annonçait Alejandra dans un courriel envoyé le 16 octobre à son personnel ainsi qu'aux collaborateurs impliqués pour cette XX^{ème} version de la Semaine de la science : « La Semaine de la science est terminée et nous avons survécu!!!!!!! Je ne sais pas combien de Semaines de plus nos corps pourront endurer!!!! »⁹⁶. Vient maintenant, pour cette équipe, le temps de l'évaluation. Après quelques jours de recul, l'équipe organisatrice du projet de la Semaine de la science 2006 se réunit pour réviser ensemble le Projet (maintenant en état de résultat). J'aurais espéré à ce moment précis — pour revenir à la dynamique de projet décrite dans le Chapitre 3 et analysée au début du présent chapitre — qu'Alejandra et son personnel se soient placés au-dessus du Projet, afin de le remettre en question, surtout par rapport aux activités qui ont présenté le plus de problèmes (comme c'est le cas de l'activité Mille scientifiques). Or, comme nous le verrons par la suite, la *trajectoire scriptée* est encore plus présente (et mise en acte) dans cette dernière réunion relative à la Semaine de la science 2006. Peut-être que le courriel envoyé par Alejandra invitant à cette réunion a eu un effet de positionnement dans ce sens. Il spécifiait clairement aux destinataires de préparer un protocole de procédures de l'organisation de l'activité qui lui avait été confiée, protocole qui serait présenté et discuté pendant la réunion. Ci-dessous, je reproduis un extrait de ce courriel détaillant les points du protocole :

⁹⁶ Extrait original en espagnol: “Se terminó la Semana y sobrevivimos!!!!!!!No se cuántas Semanas más será posible tener en el cuerpo!!!!!!”

L'idée est de pouvoir avoir un registre écrit de tous les étapes que vous avez réalisées, mais d'un point de vue d'optimisation. Si vous considérez que l'ordre des étapes que vous avez suivi ou que les temps dédiés n'ont pas été appropriés, notez-le selon ce que vous croyez serait la situation optimale. C'est très important de considérer les flux de temps dans votre protocole. Aussi, je serais intéressée à ce que chacun note où il a manqué d'aide et qui aurait pu la lui donner. L'objectif c'est de pouvoir avoir un registre écrit à partir de l'expérience pour savoir comment faire et ainsi avoir un programme de travail formel pour l'année prochaine.⁹⁷ (Extrait du courriel envoyé par Alejandra le mardi 16 octobre aux membres de l'équipe de coordination de la Semaine de la science 2006).

Les objectifs présentés dans ce courriel positionnent l'évaluation du Projet de la Semaine de la science en termes d'optimisation des flux et des temps alloués pour chaque étape de l'organisation des activités. Il n'est aucunement question de proposer un changement dans l'ordre des « étapes à suivre ». Dans ce cadre, la *trajectoire scriptée* du Projet ne peut donc être remise en question. Il n'y a pas de place (ni de temps) pour se placer au-dessus du Projet, même en prévision des prochaines versions de la Semaine de la science (le courriel d'Alejandra spécifiait aussi qu'il s'agissait plus d'une projection à venir que d'une évaluation et que dans ce sens le protocole devrait viser l'idéal type de l'organisation de chaque activité). Même au moment de l'évaluation, le Projet continue donc à ordonnancer (et à ordonner), à guider et à faire-faire; ce qui est un peu paradoxal puisqu'on pourrait penser qu'une fois réalisé, un projet cesse normalement d'exister. Pourtant, comme nous le verrons dans la séquence d'extraits suivante, le Projet de la Semaine de la science 2006 survit quelques semaines après sa date d'échéance et, j'ajouterais, jusqu'à ce que le rapport final ait été envoyé. La séquence d'extraits qui suit correspond à une partie de la

⁹⁷ Extrait original en espagnol : « La idea es poder tener un registro escrito de todos los pasos que realizaron, pero desde una visión de optimización, si Uds. consideraron que el orden de los pasos que dieron o los tiempos dedicados no fueron apropiados, lo señalen según lo que creen optimo. Es muy importante considerar los flujos de tiempo en su protocolo. También me interesa que cada uno señale dónde le faltó ayuda y quién se la podría haber dado. El objetivo es poder tener un registro escrito desde la experiencia para saber cómo hay que hacerlo, y así ir teniendo un programa de trabajo formal para el próximo año.

réunion d'évaluation de la Semaine de la science 2006, partie correspondant à l'activité que nous avons suivie dans ce chapitre, soit celle des Mille scientifiques.

Placés autour de la table, les membres de l'équipe organisatrice du projet de la Semaine de la science 2006 attendent l'ouverture de la réunion en prenant une tasse de café et un morceau de gâteau (gracieuseté d'Alejandra pour les remercier de leur participation à cet événement). En partant de l'extrémité gauche de la table et assis en forme de « U », on trouve: Andrés (l'allié de Paula à la faculté de Chimie et le responsable de l'activité le « Jour de la science dans mon école »), Andrea (stagiaire et collaboratrice), Paula (responsable de l'activité Mille scientifiques), Alejandra (directrice de la coordination régionale et chargée du projet de la Semaine de la science 2006), Antonio (stagiaire et responsable du congrès et de la foire scientifiques des jeunes), Nadia (designer), Julia (secrétaire de la coordination régionale) et Carla (chargée de communication de la coordination régionale). Alejandra ouvre la réunion en utilisant le même registre que dans le courriel qu'elle avait envoyé quelques jours auparavant: elle revient sur l'importance d'avoir un protocole général de l'organisation de la Semaine de la science et rappelle que le but de cette réunion est de rassembler les différents documents que chacun a élaborés et d'en discuter. La première activité qui sera mise sur table pour la discussion, comme pour toutes les autres réunions de coordination et suivant l'ordre chronologique de déroulement de la Semaine de la science, est l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe ».

Extrait 19 :

- 21 Alejandra: Commençons avec toi, Paula. Qu'est-ce que tu proposes. Qu'est-ce,
22 qu'est-ce que tu proposes, ok ((elle prend un peu de café)).
23 Paula : Tu veux que [je lise ça? ((elle pointe du doigt le document qu'elle a
24 sur la table)).
25 Alejandra : [Je voudrais que- Non, ce n'est pas nécessaire que tu le
26 lises, mais que tu y réfères. ((Elle regarde les autres)). Je voudrais
27 mettre l'emphase sur ce que je vous ai proposé, que ceci plus qu'une
28 évaluation de ce que nous avons fait c'est d'essayer- **d'un regard de**
29 **futur, d'une projection** de ce qu'est le (2.0), de ce qu'est le travail,

- 30 disons. Et pour cela il s'agit plutôt **d'une position idéale, de ce qui**
 31 **devrait se faire bien plus que de ce qui se fait, ok?** ((elle prend une
 32 autre gorgée de café)).
- 33 Paula : ((Elle éclaire sa voix en toussant. Elle retourne les feuilles du
 34 document qu'elle a préparé pour la réunion.)) Hum, J'ai mis ici les
 35 **suggestions-** de commencer, hum, avec **plus de temps** la recollection
 36 des fiches d'inscriptions pour que quand le moment de la réunion (1.0)
 37 des coordonateurs qui se fait avant de la Semaine de la science- je ne
 38 sais pas quand? ((elle regarde Alejandra)). C'est toujours deux
 39 semaines avant?
- 40 Alejandra : Hum, hum ((bouge la tête))
- 41 Paula: OK?, Toutes les conférences soient déjà disponibles.
- 42 Alejandra : ((elle met ses lunettes et prend un crayon pour prendre des notes sur
 43 un cahier)) Qu'est-ce que ça signifie que ça commence avant? **Toi, à**
 44 **quelle date as-tu commencé et quand considères-tu qu'on devrait**
 45 **commencer?**
- 46 Paula : J'ai commencé au début de septembre (2.0). Commencer en xxxx
 47 ((inaudible, elle rit)).
- 48 Alejandra: Commencer quand?
- 49 Quelqu'un: en mars
- 50 Paula: ((elle continue à rire)). Non, un mois avant.
- 51 Alejandra: En août.
- 52 Paula: En août.
- 53 (4.0) ((Alejandra prend note et Paula continue à regarder son
 54 document. Carla et Amelia prennent note aussi dans leurs calepins.)).
- 55 Alejandra : ((Quand elle finit d'écrire, elle lève le regard et interpelle Paula)). OK.
 56 **Maintenant, tu crois que les académiques, de par l'expérience que**
 57 **tu as eu et tout, vraiment, une chose qui est pour octobre, ils vont**
 58 **te la considérer en août?** Vraiment, ils vont la mettre dans leurs
 59 agendas? Parce qu'en fait, même en commençant en septembre, nous
 60 nous confrontons au fait que quand le jour arrive=
 61 Paula: =Attends, que j'ai une autre suggestion.
- 62 Alejandra : Ah, ok.

Ce premier extrait illustre clairement la dynamique de suivi de la *trajectoire scriptée* établie dans le courriel d'Alejandra concernant la réunion d'évaluation du Projet de la Semaine de la science. Déjà Alejandra rappelle (lignes 27-31) qu'il s'agit de regarder vers le futur et donc d'une projection qui vise la situation idéale de l'organisation de chaque activité. Dans une dynamique de projet, l'émphase explicitée par Alejandra aux lignes 27-28 tient compte de l'importance de l'imbrication des projets qui, pour assurer la survie de l'organisation, doivent se

succéder. Suivant cette trajectoire, Paula présente des suggestions (ligne 35), suggestions qui implique plus de temps – ce dont il est question dans cet extrait –, plus d’engagement de la part des professeurs et des enseignants, et plus d’accès au téléphone (je traiterai des deux premiers aspects plus en détail, par la suite). Pour Paula, et suivant en cela le raisonnement proposé par Alejandra dans la réalisation des protocoles, les difficultés qu’elle a rencontrées dans l’organisation de l’activité Mille scientifiques découlent d’un (ou de) manque(s). La situation idéale projetée, implique conséquemment d’éviter ces manques en augmentant le temps, l’engagement et l’accès au téléphone. Il y a ici un mouvement de rétrospection et projection qui permet à Paula de faire sens pour expliquer les problèmes survenus et proposer des solutions. Ce mouvement est rendu explicite aux lignes 43-46, lorsqu’Alejandra demande à Paula de spécifier ce que « commencer avant » veut dire. Pour ce faire, elle « jette en arrière » Paula en lui demandant quand elle a commencé, puis elle la « jette en avant », vers une situation idéale, en lui demandant quand ils devraient commencer. Si pendant le déroulement du Projet, cette projection avant-arrière était aussi manifeste, la particularité du cas analysé présentement, c’est que la projection en avant dépasse la vie du Projet. Et c’est à partir de cette projection en avant qu’Alejandra va questionner la suggestion de Paula, questionnement qui repose encore une fois sur un regard rétrospectif de son expérience en tant que responsable. Le caractère rétrospectif du *sensemaking*, dont parle Weick (Weick, 1995; Weick, 1979) est ici à l’œuvre, mais sous une modalité de projet, et plus particulièrement de succession de projets.

Je disais précédemment qu’en plus du temps, les autres manques auxquels Paula se réfère (et qu’elle articule en termes de suggestions) sont le manque d’engagement et le manque d’accès au téléphone. J’aimerais souligner ici que même si ses suggestions découlent de registres différents, elles sont traitées de manière équivalente. Cette équivalence se traduit, par exemple, dans le temps alloué pour chaque suggestion, dans les commentaires et la participation des autres membres de l’équipe, dans l’accueil de la part d’Alejandra et sa réaction. Concernant la question

de l'engagement, sur laquelle je m'attarderai plus en détail, Paula renvoie d'abord au manque d'engagement des professeurs. Elle suggère ainsi de réaliser une réunion pour que cet engagement devienne un « engagement sérieux », l'idée étant que pendant cette réunion les professeurs soient confrontés directement à leurs interlocuteurs - « ils doivent montrer leur visage » - pour dire s'ils veulent ou ne veulent pas (ou s'ils peuvent ou ne peuvent pas) aller dans l'école qui a choisi leur conférence. La suggestion de Paula a donc pour but de créer une instance publique et institutionnelle de l'engagement des professeurs en les mettant dans une situation de face à face. Pour reprendre les paroles de Paula : « que l'instance finale ne soit ni par courriel, ni par téléphone mais en face à face ». Le problème que Paula expose dans cette situation fait directement référence aux annulations et oublis de dernière minute de la part des professeurs qui, pour elle, découlent d'un manque d'engagement sérieux. Alejandra reprend la suggestion de Paula et propose d'institutionnaliser cet engagement en inscrivant cette activité dans une instance formelle, celle des réunions périodiques des représentants de la section de recherche de chaque faculté. Le déplacement d'un engagement qui se fait sur la base d'une bonne volonté, voire d'une vocation vers un engagement institutionnalisé proposé par Paula et repris par Alejandra s'aligne aussi sous le script du protocole qui cherche la formalisation des activités de la Semaine de la science.

Étonnamment, en entrevue, Paula avait parlé autrement du problème d'engagement des professeurs et de la manière de préserver cet engagement du début jusqu'à la fin du Projet.

Je crois qu'en ce qui concerne les scientifiques, la clé se trouve dans ça : cette sensation qu'une activité les touche, les meut, les émeut... Alors, c'est la même chose, là se crée la confiance quand ils ont une bonne expérience⁹⁸. (Entrevue avec Paula, 10 octobre).

⁹⁸ Extrait original en espagnol: "Yo creo que en los científicos va en eso: esa sensación que una actividad los toque, como que los mueva, los conmueva... Entonces, lo mismo, ahí se genera la confianza, cuando ellos tienen una grata experiencia".

Paula souligne ici le lien de confiance et le fait que ce lien se crée parce qu'une activité les meut, les émeut. Notez qu'en espagnol le mot *mover* (mouvoir) veut dire bouger. La référence au mouvement est ici explicite, d'autant plus que dans le cas des scientifiques, il s'agit effectivement de les faire bouger dans les écoles de la Région. En plus, le mot émouvoir en espagnol se traduit par *conmover* (avec mouvoir). L'association entre *mover* et *conmover* — le mouvoir et le mouvoir avec — soulignée par Paula souligne dans cet extrait (qui suit une série d'exemples de désengagement des professeurs), est des plus parlant. Ce que Paula suggère c'est, en d'autres mots, que pour se mouvoir (et donc être mis en mouvement) il faut être mu ou être ému par quelque chose. Sous l'angle des pratiques d'espacement, cet extrait permet de soulever l'importance du mouvoir et de l'émouvoir Cooren (à venir) pour créer, maintenir et étendre un réseau de collaborateurs (tous participants sous une base volontaire).

Sous cet angle, la clé du manque d'engagement des professeurs, dans cet extrait, se trouve, semble-t-il, dans l'absence de passion : que ce soit par l'enthousiasme de participer à quelque chose d'utile, par la possibilité d'une certaine notoriété, par le sens du devoir accompli, etc. Il faut toujours un moteur et ce moteur, c'est la passion, au sens large. J'aimerais noter encore une fois que cet élément n'a pas été rapporté par Paula (ni par d'autres) lors de la réunion d'évaluation – et pourtant l'entrevue avait eu lieu quelques jours auparavant. De par la visée de cette réunion, axée sur la formalisation, il n'a jamais été question de passion (et pourtant le moins que l'on puisse dire, c'est que les membres de la coordination et leurs collaborateurs sont tous des passionnés). Nous l'avons vu au cours de ce récit, la *trajectoire scriptée* à ceci de particulier : quand elle trace un chemin à suivre, il est très difficile de prendre des détours. Qui plus est, une fois la voie tracée (et tout le monde aligné), incorporer d'autres voix semble a priori risqué. Toutefois, comme le montre l'extrait suivant, Andrés, l'allié de Paula pour le porte-à-porte à la Faculté de Chimie a tenté d'introduire une autre voix, celle des enseignants engagés qui, pour des raisons indépendantes de leur volonté, n'ont pas pu tenir leur engagement.

Extrait 20 :

- 92 Andrés: Hum, **je vous raconte**- Bon, je suis allé avec toi à la faculté.
- 93 Paula : Hum, oui
- 94 Andrés : Bon, un jour j'y suis allé seul et **plusieurs profs ont dit** comme que,
- 95 plus ou moins ils m'ont chicané
- 96 Paula: Pour y être allé
- 97 Andrés: Pour y être allé ou parce qu'ils, ou parce qu'ici on ne faisait pas ce
- 98 qu'ils voulaient réellement.
- 99 Alejandra : Et qu'est-ce qu'ils voulaient?
- 100 Andrés : Par exemple, **un prof qui disait** qu'ici il a participé deux fois
- 101 Alejandra : OK
- 102 Andrés : Et qu'une fois personne n'est allé à l'école. ((Alejandra fronce les
- 103 sourcils en signe de mécontentement. Elle prend une part de gâteau))
- 104 (2.0).
- 105 Andrés : Une autre fois, il est allé dans une école et il avait préparé une activité
- 106 pour des élèves de ((quelqu'un tousse, inaudible)) et finalement ils
- 107 sont venu du primaire. **Il me disait** ((le professeur)), et moi je n'avais
- 108 aucune idée de ce **qu'il me racontait** et tout cela. Ok. Et maintenant
- 109 **un prof m'a dit** : « Qu'est-ce qui s'est passé avec les Mille
- 110 scientifiques, mille salles de classe ? » parce qu'on l'avait contacté
- 111 pour aller à *El Bosque*, **il a dit** qu'il pouvait mais que ((inaudible))-
- 112 une confirmation de- de ce qui s'était passé.
- 113 (3.0)
- 114 **((Tous regardent Paula en attendant une réponse.))**
- 115 Paula: Celui qui allait à ville *El Bosque*?
- 116 Andrés : Oui, c'était le professeur Gonzalez
- 117 Alejandra : ((en s'adressant à Paula)) Vérifie ce cas précis, s'il-te-plaît.
- 118 Paula : ((elle regarde Alejandra)) J'ai donné aux professeurs les noms et les
- 119 téléphones de l'enseignant du secteur où ils allaient à contacter ((elle
- 120 se retourne vers Andrés)). Et le professeur d'*El Bosque* avait même
- 121 deux conférences ce jour et il ne m'a-
- 122 (2.0)
- 123 Andrés : Je ne sais pas, mais **c'est ça qu'il m'a dit**. Parce **qu'il m'a dit** qu'on
- 124 l'avait appelé pour confirmer s'il pouvait aller et il a dit que oui.
- 125 Paula: Alors, ok.
- 126 Andrés: Mais, mais de confirmer, je ne me rappelle pas, je ne me rappelle pas.
- 127 Andrea : Il n'a pas eu de lien avec l'enseignant d'*El Bosque*, j'imagine ((elle
- 128 regarde Paula. Amelia se trouve assise entre Paula et Andrés))
- 129 Paula: Mais en dehors de ça ((elle regarde Alejandra) j'ai donné à tous les
- 130 téléphones, l'heure, l'adresse et les indications de comment s'y rendre.
- 131 Donc ((elle regarde Alejandra un moment puis elle se retourne vers
- 132 Andrés)) là je ne sais pas qu'est-ce qui s'est passé.

- 133 Andrés: je ne sais pas, mais **il m'a dit ça que** (2.0) qu'il était disponible- était
 134 disponible pour aller, mais finalement on ne sait pas mis en contact
 135 avec lui pour lui dire où aller.
- 136 Paula: Mais que les deux conférences dans **El Bosque** se sont réalisées, elles
 137 se sont réalisées? ((elle regarde Alejandra qui hausse ses épaules)).
 138 (2.0)
- 139 Alejandra : Je ne sais pas.
- 140 Paula: Qui est allé? Je ne sais pas, bon. ((rires))
- 141 Alejandra: ((elle pointe Paula avec le crayon qu'elle a dans ses mains)) mais je
 142 m'intéresse à ce que tu évalues
- 143 Paula : Oui
- 144 Alejandra: Cas par cas, parce que sinon tu ne peux rien prendre pour acquis, tu
 145 me comprends?
- 146 Paula : Non, si en fait nous sommes en train d'attendre qu'arrivent les- les
 147 fiches de participation. Et là je vais savoir.
- 148 Alejandra : hum

L'introduction de la voix des professeurs se réalise, comme on peut le voir dans cet extrait, par Andrés qui, dans le cas de cette réunion et à ce moment précis, agit en tant que porte-parole des professeurs de sa faculté. Rappelons-nous qu'Andrés est un nouveau collaborateur d'*Explora Sur* et qu'il a été engagé spécifiquement pour coordonner l'activité « le Jour de la science dans mon école ». En plus, il est le seul des collaborateurs à ne pas travailler dans les bureaux d'*Explora Sur*. Le lien qu'il a avec cette coordination est donc très ponctuel. Par contre, nous pouvons supposer qu'en tant que doctorant de la faculté de Chimie et comme il travaille étroitement avec le doyen, son attachement à cette faculté est plus étroit. Il n'est pas étonnant alors qu'il prenne la parole en tant que porte-parole des professeurs 'engagés' de sa faculté, aussi pour les défendre. Il est intéressant de noter que la manière dont il s'y prend lui permet de garder à la fois son statut de représentant d'*Explora Sur* (il ne faut pas oublier que suivant l'ordre chronologique des activités, après Paula, ce sera à son tour de faire un bilan de son travail) sans trahir les professeurs de sa faculté. En effet, il commence par positionner son intervention comme un récit : « je vous raconte » (ligne 92) pour ensuite y faire parler les professeurs : « plusieurs profs ont dit » (ligne 94), « un prof qui disait » (ligne 100), « il me disait » (ligne 107), et encore six expressions du même type. Un effet de ventriloquie (Cooren, 2008) a lieu.

Andrés se présente ici comme (simple) porte-parole : il porte la voix des professeurs dans son récit et, ce faisant, il rend présentes leurs plaintes.

La réaction de Paula, responsable 'officielle' de l'activité et à qui sont dirigées les plaintes, est plutôt défensive. En fait, elle n'intervient que lorsqu'elle est directement interpellée et confrontée à la nécessité de devoir rendre compte de la situation, comme par exemple lorsqu'Andrés commence son récit en disant : « je suis allé avec toi » (ligne 92) ou lorsqu'après la fin du récit d'Andrés, tous regardent Paula en attendant une réponse de sa part (ligne 112-113). Ses réponses renvoient toujours au script établi pour son travail : elle a bien donné l'information, elle a contacté le professeur, elle attend les feuilles de quantification. Tout ce qui ne relève pas de cette description de tâche, description qui nous renvoie à la première réunion qu'elle a eue à la fin du mois de juillet avec Alejandra, elle ne s'en tient pas responsable. En effet, on voit comment elle distribue la responsabilité de ces cas particuliers aux enseignants ou aux professeurs. Il est intéressant de noter que même si Alejandra considère les propos d'Andrés et en fait part explicitement à Paula en lui demandant d'évaluer « cas par cas » ces situations problématiques, elle ne prend jamais note dans son cahier de ces remarques. Lors des suggestions de Paula, par contre, Alejandra s'était appliquée à reformuler certaines idées à voix haute puis à les noter dans son cahier, en gardant ainsi une trace écrite. Andrés relancera à la fin de l'évaluation de l'activité « Mille scientifique, ... » l'idée d'une évaluation écrite pour tenir compte des expériences de chaque professeur et s'assurer ainsi que ces (autres) voix soient aussi prises en considération. Paula clôt cet épisode en s'appuyant sur les fiches de quantification, fiches qui lui permettront de savoir quelles conférences ont été réalisées. Suite à ce point, Paula introduit sa prochaine suggestion qui renvoie cette fois-ci au manque d'engagement des enseignants dans les écoles des différentes villes de la Région participants à cette activité.

Extrait 21 :

- 149 Paula: OK. ((Elle regarde sa feuille)). Hum, bon, l'autre chose c'est la même
 150 chose, les enseignants. Les enseignants de la, des villes. Hum, les
 151 obliger. C'est pour cela qu'il faut avoir **l'information avant** pour
 152 pouvoir aussi les obliger à donner la confirmation eux aussi avec
 153 anticipation. Parce que plusieurs, la semaine avant l'activité, ont dit
 154 que non, je ne veux pas cette conférence. J'avais, 25 conférences que
 155 je ne pouvais pas placer parce que personne ne les avait demandées.
 156 Alors, inventer une autre école, ce n'est pas un problème, mais après
 157 la veille, l'enseignant dit : Non, c'est que je n'ai jamais, j'ai envoyé un
 158 courriel et vous ne m'avez jamais répondu ». Et je lui dit : « Si je n'ai
 159 rien reçu, si je ne vous ai pas répondu, c'est parce que je n'ai jamais
 160 reçu ce courriel ». Pourquoi ne m'a-t-il pas appelé? Pourquoi ne m'a-t-
 161 il pas demandé si je l'avais reçu? Pourquoi a-t-il attendu jusqu'à la
 162 dernière minute? Alors, obliger, les obliger à qu'ils confirment les
 163 heures, confirment les lieux, confirment tout **avec beaucoup**
 164 **d'anticipation pour prévoir les problèmes avec anticipation aussi.**
 165 (2.0)
 166 ((Alejandra prend note pendant l'explication de Paula)).
- 167 Paula : Et qu'ils soient plus **disponibles** au sujet des horaires, parce que s'ils
 168 disent, non à 11 heures, si ce n'est pas à 11 heures alors aucune
 169 conférence ne m'intéresse. En fait, il faut penser que les professeurs
 170 aussi- il faut chercher un consensus.
- 171 Alejandra : une certaine **flexibilité** ((elle prend note dans son cahier)).
- 172 Paula : C'est ça.
- 173 Alejandra : Et l'autre chose c'est qu'eux dans leurs villes des fois ils nous
 174 changent les classes. En fait, ils s'engagent- s'inscrivent avec le
 175 secondaire et après l'enseignante du secondaire je ne sais pas ce qui lui
 176 est arrivé. « Ah, bon, amener une sixième année ». Pour eux c'est la
 177 même chose, mais ils ne comprennent pas que pour celui qui arrive, ce
 178 n'est pas la même chose. Bon, je crois réellement que celle-ci est, de
 179 toutes les activités que nous faisons, celle qui est=
- 180 Andrea : = **un pépin**
 181 ((rires))
- 182 Alejandra : Comment c'était? ((elle regarde Julia, sa secrétaire)). Ah oui! **Mille**
 183 **scientifiques, mille pépins. Nous l'avons déjà appelé comme ça les**
 184 **autres fois.**
 185 **((rires))**

Le manque d'engagement des enseignants auquel Paula fait référence dans cet extrait est associé à un manque de temps. En fait, Paula suppose que les problèmes de dernières

minutes vont toujours exister. La manière de pouvoir y faire face, c'est finalement d'avoir plus de temps pour les anticiper. Notez que pour appuyer sa suggestion, elle fait reposer son argument sur des cas particuliers, cas qu'elle articule sans nommer personne, en généralisant la situation. Si dans l'extrait précédent, les cas particuliers décrits par Andrés gardaient leur caractère ponctuel et spécifique, ici ces cas prennent une forme de généralisation. Il ne s'agit pas d'un « cas par cas », mais d'une généralité concernant les enseignants des villes de la région. L'intérêt de ce passage qui clôt l'intervention de Paula concernant le manque d'engagement des enseignants se trouve dans l'effet d'alignement, vers la fin de l'extrait, qui permet à Alejandra d'expliquer les problèmes survenus pendant l'organisation des Mille scientifiques. Elle définit donc cette activité en faisant référence aux expériences précédentes, comme « Mille scientifiques, mille pépins ». Les rires avec lesquels est accueillie cette expression, rendent compte de l'alignement des membres de son personnel et des collaborateurs présents à cette réunion. Cette expression, utilisée chaque année pour parler de cette activité, permet ainsi de maintenir le *statu quo* concernant l'organisation des « Mille scientifiques, ... »; comme s'il s'agissait d'une fatalité avec laquelle *Explora Sur* est confrontée chaque année (il ne faut pas oublier que cette activité est « obligatoire ») et qu'elle ne peut éviter. En termes d'espace, l'expression « Mille scientifiques, mille pépins » permet de rendre compte/conté des problèmes (répétés) qui surviennent chaque année dans l'organisation de cette activité sans pour autant se détourner de la *trajectoire scriptée*.

La suite de l'évaluation de Paula portera sur l'accès au téléphone. Comme pour les extraits précédents, Paula utilisera des exemples de son expérience, exemples qui feront écho aux expériences d'autres collaborateurs et membres du personnel. En effet, des trois suggestions, ce sera cette dernière qui sera accueillie avec le plus d'enthousiasme par tous. Ils s'y attarderont longuement, chacun contribuant par ses expériences à compléter les cas présentées par Paula. On abordera aussi la manière (technique et budgétaire) de s'y prendre et l'achat d'une nouvelle ligne téléphonique sera matière à discussion.

Après la réunion d'évaluation, le projet de la Semaine de la science a maintenu sporadiquement sa présence dans le travail de recueil des fiches de quantification et la réalisation du rapport. Les membres de la coordination ont ici mis l'emphase sur « des comptes joyeux » [*cuentas alegres*] comme l'illustre l'extrait suivant, repris d'un message posté le 12 octobre sur le blog de la Semaine de la science destiné en particulier aux enseignants membres du Réseau régional.

FAIRE DES COMPTES

La XIIème Semaine nationale de la science et de la technologie 2006 est en train de se finaliser et vient le temps d'évaluer le processus et de calculer combien de personnes ont pris part à cette activité. Par cet objectif, nous voulons motiver tous les coordonateurs du Réseau *Explora* Sur à collaborer à cet impératif en nous envoyant le plus tôt possible les feuilles de quantification (...) utilisez vos calculatrices et faites des comptes, nous l'espérons, « joyeux », de la Semaine nationale de la science et de la technologie⁹⁹.

Concernant l'activité des Mille scientifiques, Paula a contacté par courriel quelques professeurs pour avoir leur opinion (mais une évaluation systématique n'a jamais eu lieu). À partir des fiches de quantification envoyées par les enseignants coordonateurs des villes de la Région, Paula a mis à jour le fichier Excel avec l'information des conférences, information qui lui a servi pour compléter la feuille de quantification, résumé de cette activité, et pour rédiger le rapport final concernant cette activité. Dans ce rapport, l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » a été présentée à partir des chiffres suivants : 6 107 étudiants, 222 enseignants, 81 académiques et cinq étudiants des cycles supérieures. La parution dans les médias et quelques photocopies d'articles de presse y ont été annexé, ces derniers renforçant le leadership de la région dans la diffusion de la science et de la technologie, en faisant parler encore une fois les chiffres : une centaine de scientifiques, 40 villes de la région, plus de 6 000 étudiants, etc. Le dernier chapitre des hauts et des bas du Projet de la Semaine de la science 2006 a été raconté par le rapport, rapport qui a fait

⁹⁹ Extrait original en espagnol: "A SACAR CUENTAS. La XII Semana Nacional de la Ciencia y de la Tecnología está terminando y viene el tiempo de evaluar el proceso y de calcular cuántas personas fueron parte de esta actividad. Para esto, queremos motivar a todos los coordinadores de la Red Explora Sur a colaborar, a cumplir esta meta enviándonos lo más pronto posible las hojas de cuantificación (...), usen sus calculadoras y saquen cuentas, esperamos, alegres, de la Semana Nacional de la Ciencia y de la Tecnología."

preuve de cohérence et de fidélité vis-à-vis du projet initial et qui assure, du moins jusqu'à présent, la continuité (voire, la survie) de la coordination régionale *Explora Sur* et conséquemment celle du programme *Explora* dans la région *Sur*.

Explora a réussi, semble-t-il, encore une fois — ou pour reprendre Garfinkel (2002) « for another each next first time » (p. 216). — à s'espacer afin d'être présente « ici et là en même temps » tout en restant (sensiblement) la même « aujourd'hui, hier et demain » — *now and then at the same place*. Cet espacement, nous l'avons vu dans ce récit, n'est pas sans contraintes : des questions de traduction/trahison, de (fausse) représentation, d'engagements et de désengagements sont en jeu. Il implique aussi beaucoup d'efforts de la part de ceux qui font tenir ensemble le Projet. Dans la discussion qui suit, je reviens de manière plus systématique sur ces pratiques d'espacements, les enjeux qu'elles suscitent et les implications d'une recherche qui, comme celle que je propose, prend comme point de départ l'espace-temps pour comprendre l'organisation.

DISCUSSION/CONCLUSION :
 AUTOUR DES PRATIQUES D'ESPACEMENT D'*EXPLORA*
 ET AU-DELÀ

En partant d'un questionnement ontologique sur l'organisation — une organisation que j'ai définie comme étant à la fois effet et processus, un assemblage d'acteurs hétérogènes et émergeant de la communication — il a été question dans cette thèse de rendre compte la complexité des phénomènes organisationnels, plus spécifiquement ceux entourant un projet de diffusion de la science et de la technologie d'*Explora*, un programme d'éducation non formelle du gouvernement du Chili. C'est alors à partir d'une réflexion sur l'espace-temps — réflexion qui a été nourrie à la fois par des approches théoriques traitant de ce sujet (j'ai été notamment inspirée par certains des travaux issus de la théorie de l'acteur réseau et par ceux de la géographe Doreen Massey) et par la riche « grammaire spatiale » présente dans les discours du programme *Explora* — que s'est tissé la proposition théorico-méthodologique qui sous-tend cette thèse.

« Espacer l'organisation » : voici l'action qui résume cette proposition, proposition que j'ai élaborée au cours des chapitres précédents. Il est important de rappeler que cette action renvoie à la fois à une démarche de recherche, mais aussi aux pratiques organisationnelles associées au développement du projet de diffusion de la science et de la technologie au cœur de cette étude. Ainsi, je postule que tant le chercheur que les agents organisationnels « espacent » l'organisation. Le chercheur l'espace pour mieux la comprendre, la déplier, la replier, en voir les détails (et c'est surtout ici où l'image de mettre les doigts dans une pelote de laine, proposée dans l'Introduction et dans le Chapitre 5, prend son sens). Les agents organisationnels, quant à eux, le font pour la rendre présente *here and there at the same time* et la

maintenir *now and then at the same place*. Même si les enjeux associés à ces démarches sont différents, espacer l'organisation implique toutefois dans ces deux cas de créer de l'espace-temps : de construire de par l'association d'acteurs hétérogènes et la rencontre de trajectoires diverses une série de successions-simultanéités.

Dans la présente discussion, je m'attarderai particulièrement aux pratiques d'espacement des agents organisationnels, celles du chercheur ayant été explicitées dans le Chapitre 5. Dans ce sens, cette discussion se veut une (pour)suite du parcours entrepris dans la description-analyse du Projet de la Semaine de la science 2006 développée dans le Chapitre 7. Il sera donc question ici de déceler à partir des pratiques d'espacement décrites précédemment les enjeux et implications associés à l'organisation de ce Projet. Sans vouloir présenter une liste exhaustive des pratiques d'espacement — surtout qu'il n'a jamais été question, dans cette thèse, d'établir ce type de catégorisation —, je propose plutôt de m'attarder à certains points clés qui ont déjà été mentionnés dans le Chapitre 7, mais qui seront repris ici de manière plus systématique (voire plus abstraite). Il est important de noter aussi, que ces pratiques d'espacement sont particulières au cas décrit/analysé. Je ne prétends aucunement de généraliser les résultats à d'autres situations organisationnelles même si, comme il a été discuté dans le Chapitre 3, le projet comme mode d'existence de l'organisation est de plus en plus répandu. Reste que les pratiques d'espacement, et j'ajouterai par projet, décrites précédemment définissent la dynamique organisante d'*Explora* (et plus particulièrement celle de la coordination régionale *Explora Sur*), dynamique qui, comme nous l'avons vu, repose sur la succession et la simultanéité de projets pour espacer l'organisation.

Pratiques d'espacement par projet :

Pratiques de présentification

Un premier aspect que j'aimerais souligner et qui est à la base de l'espacement d'*Explora* correspond aux pratiques de *présentification*, pratiques qui permettent, comme le montrent Cooren, Brummans et Charrieras (2008), de rendre (matériellement) présente dans le temps et dans l'espace l'organisation. Nous l'avons vu dans la description/analyse du Chapitre 7, c'est surtout par *présentification* qu'*Explora* peut être « ici et là en même temps » et que l'effet de multiplication (le virus auquel fait référence Alejandra) est possible. La présence (régionale) d'*Explora* est assurée par sa capacité à se *présentifier* dans les 54 villes de la région (dans les milliers d'écoles, dans les centaines d'institutions d'éducation, dans les bureaux des chercheurs, etc.) et, ce faisant, à s'espacer toujours plus loin, et pour une autre première fois. Une grande partie du travail de la coordination régionale *Explora Sur*, ce travail qu'eux-mêmes définissent comme la formation de réseaux, peut s'expliquer par ce phénomène de *présentification* qui passe, comme on l'a vu, par l'enrôlement des acteurs, leurs investissements en tant que porte-parole et leur fidélisation.

Il est important de noter ici que toute *présentification* passe nécessairement par une incarnation/incorporation de l'organisation. Cooren, Brummans et Charrieras (2008) soulignent d'ailleurs l'importance de cette matérialisation de l'organisation qui doit s'incarner dans d'autres acteurs (ou plutôt des associations d'acteurs) pour pouvoir agir (voire, exister). Nous l'avons vu aussi dans la stratégie du porte-à-porte lorsque Paula-avec-la-fiche-et-son-allié se rendait dans les bureaux des professeurs (prenant ainsi de l'espace et du temps) pour les inviter à participer à l'activité des Mille scientifiques. Cette stratégie se base ainsi sur l'effet d'une présence matérielle (bien plus agressive qu'un courriel, par exemple) qui s'articule autour de l'association d'acteurs humains et non humains (ici un document). Dans le cas du porte-à-porte, la

matérialité (voir l'incorporéité) d'*Explora* est cruciale pour confronter les professeurs afin d'exiger une réponse à l'invitation de participer à l'activité « Mille scientifiques,... ». Mais la matérialité est aussi importante dans sa capacité de *restance* (ici porté par un document) surtout dans les cas où la réponse (attendue immédiate) n'a pas été donnée.

J'aimerais souligner que même si l'incarnation est indispensable à toute *présentification*, il reste que pour que cette *présentification* soit acceptée, voire reconnue, un travail de légitimation de cette présence doit être mis à l'œuvre. Je reprends ici le cas du porte-à-porte qui est, en ce sens, très illustratif. Rappelons-nous que la première partie de l'interaction entre Paula et le professeur n'a porté que sur la justification de leur présence dans le bureau du professeur. Or, ce qui est particulièrement intéressant de soulever, c'est que cette justification/rationalisation passe aussi par une *présentification*, une mise en présence de faits, de personnes de plus haut statut, de principes, etc. qui par un effet de ventriloquie (Cooren, 2008; Cooren, à venir) se rendent aussi présents dans le bureau du professeur. Le travail de légitimation de la présence renvoie aussi à une question d'*autorship*/autorité. En effet, Paula doit rendre explicite l'auteur (ou les auteurs) qui autorise(nt) sa présence (avec la fiche d'inscription et son allié) et ce faisant la légitime(nt).

Je disais précédemment que les pratiques d'espace d'*Explora* s'inscrivent dans une dynamique particulière, celle de projet. Conséquemment, les pratiques de *présentification* sont ainsi teintées par ce mode d'organisation spécifique. Nous l'avons vu dans certains cas, le Projet devient un des acteurs mobilisés (voire présentifiés) dans les discours des agents d'*Explora Sur* en tant qu'appareil de justification. Rappelons-nous qu'un des arguments de Paula pour légitimer sa présence vis-à-vis du professeur est basé sur l'écart entre l'objectif projeté pour l'activité Mille scientifiques et la situation actuelle de déficit. C'est aussi « au nom du Projet » qu'Alejandra et Carla lissent (ou plutôt arrondissent) les résultats des activités dans le communiqué de presse afin de maintenir leur engagement

(engagement qu'elles avaient inscrit dans le formulaire de présentation du projet). Le projet ponctue ainsi les pratiques de *présentification* en tant qu'acteur, lui aussi représentant d'*Explora*, ayant un statut particulier permettant de justifier et légitimer les actions des autres.

Par ailleurs, en raison du mode d'organisation d'*Explora*, nous avons vu que les pratiques de *présentification* sont toujours associées à des projets différents. Ainsi, tout en permettant la *présentification* d'*Explora* (dans la continuité et la simultanéité), ces pratiques qui sont, comme nous l'avons vu, essentiellement situées, doivent s'accommoder à des projets qui, au-delà de leur diversité (ce qui implique aussi des associations d'acteurs différents), ont tous une durée de vie limitée. Le caractère temporel et la diversité des projets conduisent, en partie, à une certaine fragilité de ce mode d'organisation (sujet sur lequel je reviendrai par la suite), fragilité qui a des implications directes sur les pratiques de *présentification*. Cela dit, l'influence du projet comme mode d'existence d'*Explora* va au-delà des implications spécifiques associées aux pratiques de *présentification* (tout en reconnaissant qu'il teinte ces pratiques, comme je viens de l'affirmer). En effet, le projet comme mode d'existence teinte toutes les pratiques d'espace d'*Explora*, en particulier celles que je décris par la suite et que je nomme des pratiques d'ordonnement.

Pratiques d'ordonnement

La notion d'espace dans son sens étymologique, comme nous l'avons vu au Chapitre 5, renvoie à l'action de ranger plusieurs choses, de manière à laisser entre elles l'espace nécessaire. Cette référence explicite à ce que j'appelle des pratiques d'ordonnement, que l'on retrouve dans les domaines de l'imprimerie et de la maçonnerie, s'applique aussi au domaine de l'organisation, surtout dans une dynamique de projet. L'espace est associé dans tous ces cas à l'établissement d'intervalles réguliers. Dans le cas du projet, ces intervalles sont ponctués

principalement par des échéances, échéances qui ont toujours un (ou des) objectif(s) associé(s), et correspondent conséquemment à une sanction.

Comme nous l'avons vu dès les premières analyses présentées dans le Chapitre 7, cette étroite relation entre échéance et objectif, dans le cas du projet de la Semaine de la science, a établi la dynamique des (inter)actions en lien avec l'organisation de l'activité Mille scientifiques ou, pour paraphraser Pickering (1995), elle a établi le rythme de cette danse d'agentivités. En effet, c'est par un objectif chiffré (120 conférences) pour une échéance donnée (le mardi de la Semaine de la science) qu'un programme d'action a été dessiné dès la première réunion de coordination de l'activité Mille scientifiques. Or, ce programme d'action a été modifié en cours de route — de nouvelles stratégies d' enrôlement ont été mises en place — pour combler l'écart (établi par cette relation objectif-échéance) entre le nombre d'inscriptions reçues et celles anticipées. À partir de ce moment et jusqu'à la veille de la tenue de l'activité Mille scientifiques, le travail de coordination de cette activité (mené particulièrement par Paula et ses associés) a été rythmé par la réduction de cet écart. Finalement, le but n'a pas (tout à fait) été atteint. Or, nous avons vu que l'histoire racontée fut quand même une histoire à succès.

Ces pratiques d'ordonnancement à travers lesquelles le projet et l'organisation peuvent s'espacer — peuvent continuer à avancer même en dépit des écarts et des échecs — correspondent particulièrement à un travail d'alignement. Cet alignement est porté par ce que j'ai nommé une *trajectoire scriptée*, permettant d'articuler (voire, de croiser) les multiples et diverses trajectoires associées à l'organisation de l'activité Mille scientifiques. C'est, en effet, par l'alignement (et le désalignement, dans certains cas) de ces multiples trajectoires, dans le respect et le suivi de cette *trajectoire scriptée*, que le cheminement de l'organisation de l'activité Mille scientifiques a été ponctué. Autrement dit, pour reprendre la référence de Massey aux trajectoires comme *stories-so-far*, c'est dans l'ordonnancement des trajectoires par le

suivi de la *trajectoire scriptée* que l'histoire, une histoire à succès, de l'activité Mille scientifiques a été racontée.

Nous avons vu, dans ce contexte, l'importance des agents non humains, notamment des textes, dans la mise en acte de cette trajectoire. Nous avons ainsi pu observer qu'ils agissent en tant qu'objet d'articulation de trajectoires distinctes — comme c'est le cas de la fiche d'inscription pour participer aux Milles scientifiques. Ils agissent aussi en tant qu'objets de comptabilité en apportant la preuve matérielle (laissant la trace) de l'engagement des signataires — comme c'est le cas du formulaire de présentation du projet. Enfin, ils agissent en tant que représentants du projet (et de l'organisation) portant, dans ces cas, « la bonne parole » d'une histoire à succès — je renvoie ici, par exemple, au communiqué de presse envoyé aux médias. Il ne faut pas oublier que si ces documents agissent, c'est essentiellement parce qu'ils sont censés représenter ceux qui les ont créés et autorisés à agir (auteur/autorité). Ce n'est que par cet acte de délégation que la fiche, le formulaire et le communiqué de presse sont légitimés en tant que représentants de la coordination régionale ou du programme *Explora*, selon le cas. Aussi, il est important de souligner (encore une fois) que même si ces documents se sont avérés d'importance, ce n'est que par leur association à d'autres agents — humains et non humains — que la *trajectoire scriptée* a été projetée, mise en acte et racontée.

J'aimerais souligner ici que l'usage du singulier pour la *trajectoire scriptée* vient du fait que celle-ci est associée généralement à un programme d'action, ce programme étant inscrit dans un projet. De plus, la *trajectoire scriptée* se doit, pour aligner d'autres trajectoires, d'être cohérente (voire, uniforme), portant d'une seule voie/voix l'histoire à raconter. Or, comme nous l'avons vu dans nos analyses, cette trajectoire se construit, voire même s'imbrique, à partir d'autres trajectoires. Différentes trajectoires, dans un jeu d'absences/présences, « font surface » à certains moments, se manifestant dans des plans distincts et créant ainsi un espace en relief. Pour reprendre un des exemples analysés précédemment, la trajectoire associée à la

volonté politique du gouvernement chilien de démocratiser l'éducation n'a fait surface (dans les interactions décrites/analysées) que brièvement lors d'une des réunions avec le Réseau multi-institutionnel. Or, cette volonté, partagée par les membres de la coordination régionale d'*Explora Sur* est ancrée dans leurs pratiques, même s'ils n'y font référence que très rarement (c'est peut-être pour cela qu'elle est moins explicite, l'ancrage étant trop profond pour que je puisse l'observer). La trajectoire de démocratisation de l'éducation au Chili traverse, pour ainsi dire, plusieurs plans. Ce n'est qu'en entrant en contact (comme les plaques tectoniques) avec d'autres trajectoires qu'elle fait surface, que nous la remarquons, même si elle est toujours en mouvement continu, un mouvement certes généralement silencieux.

En nous attardant aux pratiques d'ordonnement, nous avons mis en lumière la dynamique de *flip/flop* du projet, notamment dans les mouvements de haut en bas (ce que j'appelle les hauts et les bas), mouvements qui consistent à être à la fois au-dessus et en dessous du projet. Même si les analyses précédentes montrent en grande partie que nous nous plaçons généralement au-dessous nos projets, celles-ci montrent aussi que pour les interpréter, les traduire, les souligner, les expliquer, les défendre, il faut y investir beaucoup d'agentivités. La première réunion entre Alejandra et Carla en est un bon exemple. C'est en s'associant à un formulaire et par une requête spécifique de Carla qu'Alejandra traduit, ponctue, manipule le projet de la Semaine de la science. Ce faisant, elle projette une série d'actions permettant d'assurer une certaine stabilité et continuité au projet. Avec les enseignants membres du Réseau régional, elle fait de même : elle traduit, ponctue, manipule le projet (certes, différemment). Dans ces deux cas, Alejandra se positionne et surtout positionne ces interlocuteurs sous le projet. Ainsi elle préserve ses actions et les leurs déléguant ainsi l'ordonnement (voire, l'alignement) au projet lui-même.

La clé pour comprendre cette dynamique de *flip/flop* — la manière dont elle prend forme dans diverses actions — se trouve, selon moi, dans l'association de multiples acteurs qui se positionnent (ou sont positionnés) comme étant au dessous ou

au dessus du projet. Dans ce sens, le projet peut très bien être considéré, comme je l'ai avancé au Chapitre 3, selon ce que Law (1994, 2001) appelle une stratégie ou un narratif d'ordonnement. Ce narratif est un moyen à travers lequel l'organisation est racontée et mise en acte. Selon Law (1994), chaque narratif "tells (and in some measure performs) how the organization and its members should be" (p. 250). Pour reprendre la discussion sur le travail d'alignement de la *trajectoire scriptée*, on peut dire, en ce sens, qu'*Explora* peut être comprise dans la succession et la simultanéité de ses projets comme une organisation qui s'articule autour de *trajectoires scriptées*, ce qui permet l'alignement d'autres trajectoires et le positionnement (en dessous/au-dessus) d'acteurs hétérogènes pris dans une danse d'agentivités.

J'ai ici fait référence, en suivant en cela Latour (2007, 2008), au positionnement au-dessus/en dessous d'une dynamique de projet. Or, comme il a aussi été question dans les analyses du Chapitre 7, il existe d'autres pratiques de positionnement associées au projet permettant (en plus du dessus/dessous) de (pro-)jeter avant/après (et des fois en même temps), ainsi que dedans/dehors. C'est à ces mouvements, des mouvements spatio-temporels associés au projet, que je m'attarde dans le prochain point.

Pratiques de positionnement [ou pour bien (pro-)jeter]

Dans les analyses précédentes, nous pouvons trouver trois mouvements spatio-temporels qui participent aussi des pratiques d'espacement des agents organisationnels d'*Explora*, pratiques rythmées par un mode d'existence de l'organisation particulier, celui du projet. En effet, le projet, en tant que mode d'organisation, a la capacité de créer un avant et un après à partir d'une série d'échéances, de rendez-vous, de date-limites. Il permet aussi d'établir un cadre d'action à partir d'une projection d'une série de tâches et des responsables respectifs, créant ainsi des frontières (mouvantes et floues) entre un 'dedans' et un 'dehors' de

ce cadre. Nous avons vu aussi que le projet se trouve par-dessus les acteurs — quand il leur dit quoi faire — et parfois sous ceux-ci — quand il est interrogé, remis en question, modifié. La *trajectoire scriptée* à partir de laquelle le projet ordonnance (et ordonne) sert non seulement à aligner les diverses trajectoires, mais aussi à établir des frontières, frontières qui, nous l'avons vu, sont essentiellement situées, émergeant d'un travail de positionnement des interactants. En effet, les acteurs se positionnent et positionnent les autres acteurs à l'intérieur/extérieur, avant/après, dessous/dessus le projet. Ces pratiques de positionnement s'articulent essentiellement dans le discours à partir d'une série de « je », « tu », « nous » qui implique celui, celle ou ceux responsable(s) des actions. C'est d'ailleurs ce qui explique le caractère situé de ces pratiques. Elles dépendent nécessairement du contexte d'interaction. Conséquemment, le travail d'établissement des frontières est en constante négociation : les frontières sont floues et mobiles; l'espace en devenir n'est pas fixe, mais dynamique.

Selon Clegg et Kornberger (2006), le travail d'établissement des frontières (*boundary setting*) est la forme la plus fondamentale et la plus simple de s'organiser. Elle implique l'inclusion de certaines activités et l'exclusion d'autres. Une dynamique d'intégration/différentiation (Katambwe & Taylor, 2006; Lawrence & Lorsch, 1969) est ici à l'œuvre, dynamique qui dans le cas étudié, s'est manifestée essentiellement dans l'atteinte d'un but spécifique (et le respect d'un engagement): 120 conférences pour le mardi de la Semaine de la science. En encadrant cette histoire *so-far* en termes de quantification et de temps, la *trajectoire scriptée* établie et mise en acte lors de l'organisation de l'activité Mille scientifiques a inclus certaines histoires/trajectoires, mais en a exclu d'autres. Nous avons vu, par exemple, dans la première réunion de coordination de cette activité entre Alejandra et Paula, comment Alejandra affirme explicitement que Paula doit éviter les requêtes des scientifiques concernant l'établissement scolaire dans lequel ils voudraient se rendre. Pour suivre la *trajectoire scriptée* – pour continuer à avancer (voire, à s'espacer) — les agents d'*Explora Sur* ont tenté d'éviter les obstacles, les détours que d'autres trajectoires

(plus distantes, moins cohérentes) pouvaient (re-)présenter. La cohérence du Projet pour assurer sa continuité (et la continuité d'*Explora*) dépend en grande partie du suivi de la *trajectoire scriptée*, suivi qui impose l'inclusion, mais aussi l'exclusion d'autres trajectoires.

Le travail d'alignement des trajectoires — d'inclusion et d'exclusion — se réalise tout au long de l'organisation du projet de la Semaine de la science. Pour reprendre la discussion amenée par Massey (2007) concernant la création et la maintenance du « nous », dans le cas étudié, ce « nous » est préservé par l'univocité d'une histoire — l'autre alternative étant un « nous » polyphonique permettant la coexistence de plusieurs histoires —, une histoire à laquelle participent de multiples acteurs et donc de multiples voix/voies, d'où le défi que ce travail représente. L'extrait suivant repris de l'entrevue avec Paula rend compte de certains enjeux qui découlent de ce travail d'alignement de trajectoires. En se référant à l'activité Mille scientifiques, activité dont elle était responsable, elle explique : « le succès de cette activité sera mesuré dans le nombre de conférences que nous avons pu coordonner, mais si les étudiants ont appris quelque chose ou si les scientifiques ont apprécié cette rencontre, ça, nous ne le saurons jamais. » (entrevue avec Paula, 10 octobre 2006).

Les pratiques de positionnement — pratiques de distribution des acteurs dans les temps et dans les espaces — qui participent de l'alignement des multiples trajectoires dans une seule histoire, font, en quelque sorte, écho à la notion de discipline de Foucault (1975). Comme ce dernier l'affirme, « [l]a discipline procède d'abord à la répartition des individus dans l'espace » (p.143). Pour ce faire, ajoute Foucault, la discipline met en œuvre plusieurs techniques : la clôture (spécification d'un lieu différent des autres et fermé sur lui-même), la localisation élémentaire ou quadrillage (à chaque individu, sa place et en chaque emplacement, un individu), les emplacements fonctionnels (codification d'un espace qui se doit être utile), l'interchangeabilité des éléments selon leur rang (individualisation des corps par la place qu'ils occupent dans un classement, un *arrangement*). Même si Foucault se

centre principalement sur l'espace physique (comme c'est le cas du Panoptique en tant qu'espace architectural qui participe de l'exercice d'une discipline que l'on pourrait cataloguer ici de spatiale, puisque c'est par l'organisation de l'espace de cette prison que la discipline prisonnière s'exerce, au moins en partie), nous pouvons transposer cet argument sur un espace en quatre dimensions, tel qu'il a été question dans cette thèse. En effet, c'est dans la création et la mise en acte de la *trajectoire scriptée* que l'exercice (disciplinaire) du pouvoir s'accomplit. Cette trajectoire joue un rôle similaire au Panoptique en tant qu'elle distribue les différents acteurs participant à l'organisation de la Semaine de la science dedans/dehors, dessus/dessous, avant/après le Projet.

Pratiques de (bonne) comptabilité [accountability practices]

Les dernières pratiques d'espacement sur lesquelles j'aimerais m'attarder correspondent à ce que j'ai appelé les pratiques de comptabilité (*accountability*) qui cherchent à rendre les (bons) comptes/contes du projet. Il y a donc, dans ces pratiques, deux volets (selon que l'on se focalise sur les comptes ou les contes). Le premier renvoie à une logique de comptabilité très présente dans le mode d'organisation du projet qui souligne particulièrement la sanction, sanction associée à l'atteinte des objectifs et au respect des échéances établies par le projet. Le deuxième volet fait plutôt référence à cette mise en récit, cette capacité à raconter de bonnes histoires qui apparaissent cohérentes (voire, alignées) par rapport à l'histoire principale. Dans ces deux manifestations, ces pratiques de comptabilité reproduisent l'idéologie des institutions dans lesquelles elles s'inscrivent (Quattrone, 2004). Elles incarnent des normes et des critères spécifiques qui découlent principalement des attentes et objectifs de l'institution. Dans le cas étudié, par exemple, tant la fiche d'inscription pour participer à l'activité Mille scientifiques que le communiqué de presse distribué aux médias avec le programme de la Semaine de la science recréent

l'idéologie d'*Explora*. Or la manière dont ces pratiques de comptabilité opèrent pour reconstruire et, comme il a été souligné, maintenir cette idéologie est différente.

D'une part, sous une logique de comptabilité — comme celle qui sous-tend le mode d'opération de la fiche d'inscription — le caractère contractuel de la relation entre le potentiel signataire et l'institution est clairement établi. Rappelons-nous que le scientifique en complétant cette fiche s'engageait à participer à l'activité Mille scientifiques, le compromis étant explicitement écrit dans l'intitulé de la fiche d'inscription. Dans ce contexte, ces pratiques de comptabilité permettent à *Explora Sur* de rendre redevables les scientifiques. Le projet (ici incarné dans la fiche d'inscription) opère en tant qu'appareil de justification permettant à l'institution, par son entremise, d'exiger des comptes à rendre. Ceci explique, comme nous l'avons vu dans les analyses précédentes, une constante anticipation de la sanction (et/ou un constant rappel de celle-ci). Il est vrai que, dans le cas de certains scientifiques, ni l'engagement, ni la sanction associés à ces pratiques de comptabilité ne furent signifiants (peut-être, comme le suggérait Paula, parce que cette relation « contractuelle » reste toutefois sur une base volontaire). Par contre, dans d'autres cas, comme avec les enseignants membres du Réseau régional ou avec les collaborateurs d'*Explora Sur* (je fais ici référence particulièrement à Paula), l'emprise du projet par les engagements et les attentes est significative. Rappelons-nous que Paula, dans ces rencontres avec Alejandra, associe toujours à chaque action une sanction. Autrement dit, à chaque programme d'action, elle associe un programme de comptabilité, pleinement consciente des engagements qu'elle a pris envers le projet et des sanctions qui en découlent.

C'est aussi sous cette logique de comptabilité que s'inscrit, une fois l'activité réalisée, la période d'évaluation. Dans le cas étudié, les pratiques de comptabilité visaient une « bonne » comptabilité de l'activité, d'où l'importance de bien compter « sans agrandir ni rapetisser » la réalité. Le cadeau (piège) de la calculatrice offerte aux enseignants membres du Réseau régional *Explora Sur* illustre bien cette logique.

Pour rendre compte des activités réalisées dans leurs villes ils ont dû calculer à l'aide de cette calculatrice le nombre de participants. Ce sont aussi ces nombres qui ont été additionnés et inscrits dans le rapport final du projet, en tant que représentants « objectifs » des résultats pour chaque activité.

C'est particulièrement ici que la deuxième manifestation ou le deuxième volet des pratiques de comptabilité prend sens. À une logique de comptabilité est ainsi associée une pratique pour bien (ra)conter, le lissage des résultats du communiqué de presse en étant un exemple. Encore une fois, la construction et reconstruction de l'organisation passe par ces/ses contes, d'où l'importance de veiller à ce qu'une même histoire (une histoire à succès) soit véhiculée. Le travail auprès des médias, l'usage du mot 'centaine', illustre bien cette pratique. Il ne faut pas oublier que cette histoire, qui est aussi une histoire en devenir, doit maintenir une cohérence, une cohérence qui se veut interne au projet dans le respect des objectifs et échéances, mais aussi une cohérence dans la continuité d'une tradition. C'est en cela que les pratiques de comptabilité participent à maintenir la continuité du projet dans sa cohérence, son identité, mais aussi dans son accomplissement (son endurance) dans chacune des multiples traductions dans lesquelles il se manifeste. L'enjeu autour des pratiques de comptabilité va alors au-delà de la dynamique d'inscription/prescription/sanction que l'on retrouve dans les projets. Dans le cas de la Semaine de la science, bien compter/conter est aussi une question de survie.

Autour des pratiques d'espace

La discussion entamée dans la section précédente permet de montrer les particularités des pratiques d'espace décelées à partir des analyses développées dans le Chapitre 7. Comme je le soulignais au début, il ne s'agit ici ni d'une liste exhaustive, ni d'une typologie de pratiques d'espace, mais bien plutôt d'une

discussion de certains points clés pour comprendre la manière dont les agents d'*Explora* « espacent » leur organisation. Avant de discuter certaines des implications que ces pratiques d'espacement soulèvent, j'aimerais d'abord revenir sur quelques caractéristiques que ces pratiques partagent (qu'il s'agisse de pratiques de présentification, d'ordonnancement, de positionnement ou de comptabilité) et qui me semblent importantes de souligner.

Premièrement, comme les analyses le suggèrent, ces pratiques sont toutes des pratiques hybrides dans le sens qu'elles se manifestent par l'association d'acteurs humains et non humains, et aussi parce qu'elles prennent diverses formes (discursives et matérielles). En ce sens (en tant que concept analytique), les pratiques d'espacement s'accordent avec une définition de l'organisation en tant que plénum d'agentivités, tel qu'il en a été question dans le Chapitre 1, plénum qui se base aussi sur une thèse associative de l'action organisationnelle. Suivant cette même ligne, il est à noter que les pratiques d'espacement sont collectives. Elles rendent compte d'une manière de faire en collectivité, d'où l'intérêt de s'y attarder pour comprendre l'organisation. Or, en plus d'être hybrides et collectives, ces pratiques sont essentiellement situées, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans un contexte précis (tout en participant aussi à la constitution de ce contexte). Les différentes modalités des pratiques d'espacement décrites dans les analyses émergent de ce caractère situé qui fait en sorte que pour une situation donnée, la pratique d'espacement utilisée n'opère pas de la même façon que dans d'autres contextes. Cela implique aussi, d'un point de vue analytique, de prendre en considération le contexte, et plus particulièrement dans le cas des analyses réalisées dans cette étude (d'inspiration ethnométhodologique), de s'attarder au contexte d'interaction.

Un deuxième point que j'aimerais soulever renvoie aux dimensions spatio-temporelles inhérentes aux pratiques d'espacement. Sans vouloir reprendre la discussion amenée au Chapitre 5, j'aimerais ici axer la réflexion seulement sur certains éléments. Il est à noter que les pratiques d'espacement d'*Explora* font partie

de cette complexe grammaire spatiale à laquelle je faisais référence au début du Chapitre 5, grammaire dans laquelle coexistent des surfaces, des régions, des réseaux et des trajectoires. Il en est de même pour les pratiques d'espacement, certaines visant, par exemple, la constitution ou la formation de réseaux, d'autres, participant de l'alignement de trajectoires, certaines visant l'expansion (voire l'étendue) géographique de l'organisation, d'autres s'orientant à assurer la durée et la continuité de l'organisation. L'espacement d'*Explora* est, dans ce sens, multiple et des plus riches. Il répond, suivant la situation, au choix d'un cadre spatio-temporel parmi d'autres, un choix qui dépend essentiellement de celui ou celle qui espace l'organisation et de l'organisation qu'il ou elle espace. Dans ce sens, et en suivant Harvey (2006, cité dans Warf, 2009, p. 74), nous pouvons affirmer que l'espace est (doublement) relatif,

Space is relative in the double sense: that there are multiple geometries from which to choose and that the spatial frame depends crucially upon what is being relativized and by whom...(p.121-123)

La grammaire spatiale que l'on utilise n'est donc pas neutre. Il s'agit de voir, comme cela a été soulevé à plusieurs reprises dans la description/analyse du Chapitre 7, quand et pourquoi Alejandra utilise la surface, la région, le réseau et les trajectoires pour (littéralement) espacer son organisation.

Dans toutes les pratiques d'espacement dont il a été question dans cette thèse (même si elles répondent à des cadres spatio-temporels différents), nous pouvons déceler un ou plusieurs mouvements. Que se soit dans la simultanéité/succession, dans la projection dessous/dessus, dedans/dehors, avant/arrière, dans l'endurance et la cohérence, dans le transport (sans distorsion) des discours à travers l'espace et le temps, etc., les pratiques d'espacement permettent à l'organisation de bouger – ou pour reprendre le terme en espagnol de *moverse* (dans ce cas, bouger est réflexif, au sens de « se mouvoir »). J'aimerais ici faire référence à Derrida (1968) qui dans sa célèbre conférence sur la différence, renvoie à un moment donné à la terminaison en avance que l'on retrouve par exemple dans mouvance.

Dans une conceptualité et avec des exigences classiques, on dirait que 'différance' désigne la causalité constituante, productrice et originaire, le processus de scission et de division dont les différents ou les différences seraient les produits ou les effets constituées. Mais tout en nous rapprochant du noyau infinitif et actif du différer, 'différance' (avec un a) neutralise ce que l'infinitif dénote comme simplement actif, de même que 'mouvance' ne signifie pas dans notre langue le simple fait de mouvoir, de se mouvoir ou d'être mû (...). Il faut méditer ceci, dans l'usage de notre langue, que la terminaison en *ance* reste indécise entre l'actif et le passif. Et nous verrons pourquoi ce qui se laisse désigner par 'différance' n'est ni simplement actif ni simplement passif, annonçant ou rappelant plutôt quelque chose comme la voix moyenne, disant une opération qui n'est pas une opération, qui ne laisse penser ni comme passion ni comme action d'un sujet sur un objet, ni à partir d'un agent ni à partir d'un patient, ni à partir ni en vue d'aucun de ces termes. (p.79)

La référence que fait Derrida au terme *mouvance* qui, tout comme la *différance*, se trouve pris dans un basculement entre le passif et l'actif, entre l'action et la passion, est des plus parlantes pour comprendre les pratiques d'espacement d'*Explora*. En effet, pour « espacer » leur organisation, les agents organisationnels mettent en place des pratiques d'espacement, pratiques qui visent le mouvoir et l'émouvoir, tous deux compris dans cette indécision permanente entre l'action et la passion, une indécision qui soulève une tension, cette dernière se manifestant dans l'agir d'*Explora* (qui doit s'espacer, se mouvoir, pour survivre) et l'agir de ses représentants (qui eux doivent être mus et émus afin de s'impliquer et d'y rester.

....et au-delà

Nous voici arrivés à la dernière section de cette discussion/conclusion, section qui se veut une réflexion sur certaines implications (voire, même certaines interrogations) qui découlent de cette étude sur les pratiques d'espacement d'*Explora*. Ces réflexions répondent, pour certaines d'entre elles, à des inquiétudes plus conceptuelles (propres à l'espacement du/de la chercheur(e)), d'autres soulèvent des

questions que les participants à cette recherche ont dégagées (découlant ainsi de leurs pratiques d'espaceur d'*Explora*). Somme toute, ces réflexions peuvent être aussi considérées comme des ébauches de futures pistes à explorer.

Le premier point que j'aimerais discuter découle d'une inquiétude qui a été soulevée par Mariela, directrice adjointe de la coordination régionale *Explora Sur* et responsable de la gestion financière de la plupart des projets de cette coordination. En se référant au mode d'opération d'*Explora*, mode qu'elle définit elle-même comme une organisation par projets, elle avoue dans une brève, mais allusive phrase que « le grave problème de la coordination et ce qui me fait souffrir, c'est le manque de continuité ». La fragilité de ce mode d'organisation, un mode d'organisation temporaire marquée par un début et une fin établie, est clairement source de préoccupations pour Mariela qui a la responsabilité (avec Alejandra, la directrice de la coordination) d'assurer cette continuité en dépit du mode d'organisation d'*Explora*.

N'être jamais à cours de projets! Cela s'applique particulièrement dans ce cas, où la coordination se doit, pour survivre, de créer de nouveaux projets qui se chevauchent et se succèdent. Or, nous l'avons vu aussi dans les analyses, la continuité de la coordination ne dépend pas uniquement du fait qu'elle puisse « endurer » un projet, l'un après l'autre — j'aimerais ici souligner l'expression qu' Alejandra a utilisée dans le courriel envoyé à son personnel pour les inviter à une réunion d'évaluation : « je ne sais pas combien de Semaines de plus nous allons pouvoir **endurer** » (soulignement ajouté). Cette continuité implique aussi le maintien d'une cohérence, cohérence entre de multiples traductions des différents acteurs qui participent à ces multiples projets. La fragilité du projet comme mode d'organisation est donc double : il s'agit de ne pas être à cours de projets, mais aussi de maintenir la cohérence entre ces projets. La question qui se pose alors est celle de la fidélité/fidélisation des alliés. « Que ce soit une expérience agréable » soulignait Alejandra en s'adressant aux enseignants du Réseau régional pour parler de l'activité Mille scientifiques, le but étant d'assurer la participation de ce scientifique l'année

suiivante. Mais, en plus de sa participation, il s'agit aussi de s'assurer que ce scientifique (et tous les autres) représentera adéquatement *Explora*, qu'il en sera un fidèle porte-parole. Dans toute traduction, il y a trahison, nous rappelle Latour (2005). Voilà aussi un risque de fragilité de l'organisation, risque qui soulève l'importance d'assurer une identité cohérente.

En effet, comme l'expression en anglais le suggère “*to be now and then at the same place*”, le maintien de l'identité d'*Explora* dans la simultanéité de ses traductions est une des conditions mêmes de l'espace de cette organisation. Pour qu'*Explora* soit capable de se dédoubler, d'être présente ici et là en même temps, elle doit se présenter partout comme étant, grosso modo, la même, elle doit être partout reconnue comme étant *Explora* au-delà de sa mobilité. Le risque du déplacement successif et simultané se trouve dans la transformation au point que l'on ne reconnaît plus ce qui s'est déplacé, chaque déplacement (*translation*) impliquant une traduction, et donc une trahison. Dans tout travail d'espace, il est donc nécessaire de réaffirmer et reproduire l'identité (la part d'immuabilité) de l'organisation.

Une manière de s'y prendre passe par la création et le suivi d'une *trajectoire scriptée*, trajectoire qui établit (voir inscrit) de manière claire et nette un chemin à suivre (et ceux à ne pas suivre) pour atteindre les objectifs du projet dans les temps estimés. Nous l'avons vu dans le cas de la Semaine de la science, la plupart du temps, les agents organisationnels suivaient sans contester cette trajectoire. Ce constat, qui m'a d'ailleurs surpris, car je croyais (et j'espérais) trouver ne serait-ce qu'au moment de l'évaluation une certaine remise en question — un réel mouvement au-dessus du projet. Et pourtant, même au moment de l'évaluation, la *trajectoire scriptée* était encore plus présente et explicite (un peu comme au début, dans les premières réunions de coordination). Pourquoi aimons-nous nous positionner sous les projets et suivre sans conteste leurs trajectoires? Il y a sûrement une certaine crainte à prendre le risque de remettre en question ce qui ordonnance (et ordonne) nos actions, ce qui

en donne le sens (cf. Cooren, 2000; Greimas, 1983). Or, il ne faut jamais oublier que ces trajectoires, nous les avons écrites — lorsque nous nous sommes placés au-dessus de nos projets.

Comme le suggère Cooren (2007), il est donc important de nous doter de moyens pour remettre en question ces/nos projets. Mais comment faire? Je suggère, suivant en cela Massey (2007), de laisser de la place (et du temps) à d'autres trajectoires/histoires. Pour revenir au cas de la Semaine de la science, nous l'avons noté, le suivi d'une *trajectoire scriptée* visant la continuité du projet (dans sa cohérence et son accomplissement) a impliqué la constitution d'un « nous » unique, d'une seule histoire. Pour reprendre l'image de la pelote de laine, dans ce cas, les agents d'*Explora* ont espacé leur organisation en tissant la laine de la manière la plus serrée possible (plutôt qu'en y étirant les fils pour y voir d'autres histoires). Comme le suggère Murdoch, en renvoyant à l'image du pli de Deleuze, « [a]t certain times and in certain places multiplicities are folded into singularities ». Pourtant, il ajoute, « while at other times and in other places singularities are unfolded into multiplicities ». L'action d'espacer, comme je l'ai évoqué au Chapitre 5, implique la répétition de plis, de déplis et de replis.

Il s'agit certes une histoire à succès, mais qui a seulement tenu compte des nombres (voire, des comptes). L'expérience des scientifiques qui ont participé, de ceux qui n'ont jamais été contactés ou même de ceux qui ont annulé n'a jamais été incluse dans cette histoire. Seuls le nombre de conférences, leur titre, le nom du scientifique et le lieu où il s'est rendu ont été inscrits dans le rapport. La richesse qui découle des multiples trajectoires comme *stories-so-far* qui coexistent lors de la Semaine de la science se perd dans un rapport chiffré qui ne fait que mesurer un type d'efficacité.

J'ai partagé cette réflexion avec les membres de la coordination régionale *Explora Sur*, ainsi qu'avec la directrice du programme *Explora* à l'époque. Il me

semblait (et il me semble toujours) qu'il y avait moyen de rendre compte de cette richesse par des témoignages, des entrevues, qui pourraient prendre d'autres formes que celles des tableaux présentés dans le rapport. L'idée leur a paru intéressante, quoiqu'ils m'aient avoué que cela signifierait encore plus de travail dans des délais serrés (puisque'il s'agit d'un projet à courte existence). Aujourd'hui encore, le rapport final de la Semaine de la science garde sa forme originale, l'accent étant toujours porté sur les chiffres (en tant que représentants légitimes et objectifs d'*Explora*). Je dois cependant noter que les rendements tant des coordinations régionales que du Programme, sont évalués en termes d'impact : nombre de participants par portion de territoire. Rappelons-nous, ce programme se veut un programme national d'éducation non formelle visant la valorisation et la diffusion de la science et de la technologie. Pour y inclure d'autres trajectoires/histoires, il faudra d'abord changer le mode d'évaluation (sanction).

Une dernière réflexion que j'aimerais aborder renvoie justement à cette volonté du programme *Explora*, volonté qui découle d'un mandat du gouvernement, d'être présente partout « de Arica a Punta-Arenas » et de perdurer année après année. Espacer, s'étendre, transcender, voilà le moteur de cette organisation, une organisation qui est toujours dans un mode d'expansion. Alejandra reprenait l'image de la pelote de laine pour expliquer qu'*Explora* explosait lors de la Semaine de la science et qu'après venait un travail de tissage des fils (voire, des liens). Nous avons déjà discuté des risques et des enjeux associés à cet espacement explosif, d'autant plus qu'il s'articule sous un mode d'organisation temporaire, celui du projet. Peut-on alors continuer sans limite à s'espacer? Et si la pelote de laine se défaisait totalement : comment fait-on pour (re)tisser l'organisation? Les membres de la coordination régionale d'*Explora* sentaient ce danger (au moment du focus group ils en ont discuté brièvement). Ils en parlaient dans d'autres termes : comme une conséquence du fait qu'ils grandissent, que ce n'est plus une question de famille. Ils y faisaient face par la systématisation et la formalisation des procédures leur permettant d'être en mesure de garder des traces de leur mode d'organisation. Mais le but reste

toujours le même : la conquête du territoire au nom de la science et de la technologie. Mais où sont les limites d'un tel espacement ? S'arrêteront-ils lorsque toutes les villes de la région Sur seront incorporées au Réseau régional, ou encore plus lorsque toutes les écoles de la région y seront représentées par un enseignant? *Explora* sera-t-elle capable de continuer à s'espacer — *to be here and there at the same time and now and then at the same place* — sans le risque d'exploser et de se défaire?

Mot de la fin (même si la fin n'est pas dans mon agenda)

Penser l'espace-temps pour comprendre l'organisation — espacer l'organisation — voici ce dont il a été question dans cette thèse. Or, avertit Massey (2007), il y a un défi qui découle de prendre l'espace-temps au sérieux, ce défi étant la pleine reconnaissance de l'autre. Il s'agit ici d'une reconnaissance légitime de l'autre, non pas comme une minorité, ni comme ayant un statut inférieur, mais dans le respect de sa différence. Ce respect des différences (Derrida, 1997) renvoie à ce que Massey nomme « responsabilité du lieu » et elle s'accomplit dans la reconnaissance de l'espace comme étant une coexistence de trajectoires. J'ai voulu dans cette thèse « espacer » *Explora*, racontant (quelques-unes) des trajectoires comme *stories-so-far* de la Semaine de la science : celles que j'ai pu suivre ou entendre, celles que j'ai vécues et que j'ai senties, celles que j'ai lues et relues, celles que j'ai visionnées et revisionnées. J'ai tenté de le faire avec un profond respect pour tous les acteurs. J'espère bien que dans cette traduction il n'y pas eu (trop) de trahison, et si c'est le cas, je m'en excuse, mais je devais tout de même m'approprier vos histoires.

POSTFACE

Je finis d'écrire cette thèse plus au moins au même moment où, il y a trois ans, j'ai (re)mis les pieds à la coordination régionale *Explora Sur*, cette fois pour essayer de comprendre comment les agents de cette coordination s'y prenaient pour organiser le projet de la Semaine de la science (projet que j'avais, à un moment donné, organisé, moi aussi). Rétrospectivement je regarde en arrière et je me surprends de voir ô combien ce projet, qui pour les agents d'*Explora Sur* a pris fin en octobre 2006, a perduré (enduré) et a continué à s'accomplir dans les réflexions, les intuitions, les écrits, les analyses, les discussions qui ont nourrit cette thèse (et qui d'ailleurs continuent à la nourrir). Aujourd'hui, certains des membres de la coordination régionale d'*Explora* n'y travaillent plus; ils sont partis ailleurs, même dans d'autres villes. Et pourtant dans les pages de cette thèse (et aussi pour moi), ils sont encore (et toujours) là, dans les bureaux d'*Explora Sur* à traverser le couloir de « l'avant » à « l'arrière ». Je réalise (et pourtant avec étonnement) que le temps (et les lieux) ne sont pas immuables : les/nos histoires — ces *stories-so-far* — sont toujours en constant devenir. Nos efforts entrepris pour stabiliser ces moments/lieux, pour les faire durer (comme je l'ai fait dans cette thèse) ne conduisent, finalement, qu'à rendre compte d'une partie de ces histoires : celle que nous avons saisie, celle que nous avons vécue, celle qui a fait une différence.

BIBLIOGRAPHIE

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris: Presses de l'École des Mines.

Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action: Studies of conversation analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Austin, J. R. (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Bannerman, C., Massey, D., Boddington, G., Layzell, R., Lee, R., Miller, G., et al. (2005). Making space [seminar transcript]. London: Royal Institute of British Architects.

Barge, J. K., & Fairhurst, G. (2008). Living leadership: a systemic constructionist approach. *Leadership*, 4(3), 227-251.

Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bate, S. P. (1997). Whatever happened to organizational anthropology? A review of the field of organizational ethnography and anthropological studies. *Human Relations*, 50(9), 1147-1174.

Bloch, E. (1977). *L'esprit de l'utopie*. Paris: Gallimar.

Boje, D. M. (1995). Stories of the storytelling organization : A postmodern analysis of Disney as "Tamara-land". *Academy of Management Journal*, 38(4), 997-1035.

Boje, D. M., Luhman, J. T., & Baack, D. E. (1999). Hegemonic stories and encounter between storytelling organizations. *Journal of Management Inquiry*, 8(4), 340-360.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. (1^e éd.) Vol. 1. Paris: Gallimar.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimar.

Bouillon, J. L., Bourdin, S., & Loneaux, C. (2007). De la communication organisationnelle aux 'approches communicationnelles' des organisations: glissement paradigmatique et migrations conceptuelles. *Communication et organisation*, 31(7-25).

Boutinet, J.-P. (1990/2005). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruni, A. (2001). 'The knowledge era': the story of a research project and its translation, *E17th GOS Colloquium*. Lyon.

Bruni, A. (2005). Shadowing software and clinical records: On the ethnography of non-humans and heterogeneous contexts. *Organization*, 12(3), 357-378.

Bruni, A., Gherardi, S., & Poggio, B. (2005). *Gender and entrepreneurship. An ethnographic approach*. Vol. 1. London, New York: Routledge.

Burks, A. W. (Éd.), (1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 7-8). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.

Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc Bay. Dans J. Law (Éd.), *Power, action and belief* (pp. 196-223). London: Routledge.

Callon, M., & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan ; Or how actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so? Dans C. KKA (Éd.), *Advances in social theory and methodology : Toward an integration of micro and macro-sociologies* (pp. 278-303). London: Routledge.

- Christian, D. (1999). *Compter, raconter? La stratégie du récit*. Paris: Maxima.
- Clegg, S., & Kornberger, M. (2006). Organising space. Dans S. Clegg & M. Kornberger (Éds.), *Space, organizations and management theory* (pp. 143-162). Slovenian: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: poetics and politics in ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Conrad, C., & Haynes, J. (2001). Development of key constructs. Dans F. Jablin & L. Putnam (Éds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 47-77). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Cooper, R. (1992). Formal organization as representation: Remote control, displacement and abbreviation. Dans M. R. a. M. Hughes (Éd.), *Rethinking Organization* (Vol. 254-272). London: Sage.
- Cooper, R., & Law, J. (1995). Organization: Distal and proximal views. *Research in the Sociology of Organizations*, 13, 237-274.
- Cooren, F. (2000). *The organizing property of communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cooren, F. (2004). Textual Agency : How Texts Do Things in Organizationnal Settings. *Organization*, 11(3), 373-393.
- Cooren, F. (2006). The organizational world as a plenum of agencies. Dans F. Cooren, J. R. Taylor & E. J. V. Every (Éds.), *Communication as organizing: Practical approaches to research into the dynamic of text and conversation* (pp. 81-100). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooren, F. (2007). Froideur des passions et chaleur des calculs. L'économie d'une révolution permanente, *Exercices de métaphysique empirique (Autour des travaux de Bruno Latour)*. Centre Culturel International de Cerisy-La-Salle.

Cooren, F. (2008). Between semiotics and pragmatics: Opening language studies to textual agency. *Journal of Pragmatics*, 40(1), 1-16.

Cooren, F. (à venir). *Ventriloquism and figures of interaction: Passion, incarnation and constitution*. Amsterdam: John Benjamins.

Cooren, F., Brummans, B., & Charrieras, D. (2008). The coproduction of organizational presence: A study of Médecins Sans Frontières in action. *Human Relations*, 61(10), 1339–1370.

Cooren, F., & Fairhurst, G. (2009). Dislocation and stabilization: How to scale up from interactions to organization. Dans L. L. Putnam & A. M. Nicotera (Éds.), *Building theories of organization. The constitutive role of communication*. (pp. 117-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cooren, F., & Fairhurst, G. T. (2004). Speech timing and spacing: The phenomenon of organizational closure. *Organization*, 11(6), 793-824.

Cooren, F., Fox, S., Robichaud, D., & Talih, N. (2005). Arguments for a plurified view of the social world. *Time & Society*, 14(2/3), 265-282.

Cooren, F., & Taylor, J. R. (1997). Organization as an effect of mediation: Redefining the link between organization and communication. *Communication Theory*, 7(3), 219-260.

Cooren, F., Taylor, J. R., Matte, F., & Vasquez, C. (2007). A humanitarian organization in action: Organizational discourse as a stable mobile. *Discourse and Communication*, 1(2).

Cooren, F., Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2006). *Communication as organizing: Practical approaches to research into the dynamic of text and conversation*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Corradi, G., Gherardi, S., & Verzelloni, L. (2008). *Ten good reasons for assuming a "practice lens" in organization studies*. Communication présentée III Organizational learning, knowledge & capabilities (OLKC) conference, Copenhagen Business School, Danmark.

Crang, M., & Thrift, N. (2000). *Thinking space*. London, New York: Routledge.

Czarniawska, B. (1992). *Exploring complex organizations. A cultural perspective*. London: Sage.

Czarniawska, B. (2004). On time, space, and action nets. *Organization*, 11(6), 773-791.

Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. . Malmö: Liber.

Czarniawska, B. (2008). Organizing: how to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(1), 4-20.

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. (2^e éd.) Vol. 1: Arts de faire. Paris: Éditions Gallimard.

de Saint-Exupéry, A. (1943/1997). *Le Petit Prince*. Paris: Éditions Gallimard.

Deetz, S. (2001). Conceptual foundations. Dans F. Jablin & L. Putnam (Éds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 3-46). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Deleuze, G. (1988). *Le pli*. Paris: Éditions de Minuit.

Derrida. (1997). *Politics of friendship*. London: Verso.

Derrida, J. (1968). La différance. *Bulletin de la société française de philosophie*, 62(3), 73-101.

Derrida, J. (1988). *Limited inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Dewey, J. (1944/1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. NY: The Free Press.

Doolin, B. (2003). Narratives of change: Discourse, technology and organization. *Organization*, 10(4), 751-770.

Elias, N. (1978). *The Civilising process: The history of manners*. Oxford: Basil Blackwell.

Fairhurst, G. T., & Putnam, L. L. (1999). Reflections on the organization-communication equivalency question: The contributions of James Taylor and his colleagues. *The Communication Review*, 3(1-2), 1-19.

Fairhurst, G. T., & Putnam, L. L. (2004). Organizations as discursive constructions. *Communication Theory*, 14(1), 5-26.

Fauré, B. (2007). Les propriétés organisantes du langage des chiffres. Actes de calculs et esthétique des comptes: le cas de la fabrique du budget. *COMMposite*, 2007(1), 74-108.

Fayol, H. (1916/1979). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod.

Fletcher, J. K. (1999). *Disappearing acts. Gender, power and relational practice at work*. Cambridge, MA: MIT Press.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Garfinkel, H. (1988). Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning, method, etc. in and as of the essential quiddity of immortal society (I of IV): An announcement of studies. *Sociological Theory*, 6, 103-109.

Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Gherardi, S. (2000). Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization Science*, 7(2), 211-223.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.

Gioia, D. A. (2006). On Weick: an appreciation. *Organization Studies*, 27(11), 1709-1721.

Gobo, G. (2005). The renaissance of qualitative methods. *FORUM: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(3), art. 42.

Greimas, A. J. (1983). *Du sens: essais sémiotiques*. Paris: Éditions du Seuil.

Greimas, A. J., & Courtès, J. (1979). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.

Grossetti, M. (2007). *Limites de la symétrie: À propos de l'ouvrage de Bruno Latour Changer de société. Refaire de la Sociologie, Paris, La Découverte, 2006, SociologieS. Revue scientifique internationale*. Récupéré le December 15 de <http://sociologies.revues.org/document712.html>.

Hartley, J. (1992). *The politics of pictures*. London & New York: Routledge.

Hartshorne, C., & Weiss, P. (Éds.). (1931-1935). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 1-6). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Hawes, L. C. (1974/2006). Social collectivities as communication: Perspective on organizational behavior. Dans L. Putnam & K. Krone (Éds.), *Organizational Communication* (pp. 204-210). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos-Economica.

Hennion, A. (1993). *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris: Métailié.

Houser, N., & Kloesel, C. (Éds.). (1992). *The essential Peirce. Selected philosophical writings (1867-1893)*. (Vol. 1). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Hughes, T. P. (1986). The seamless web: Technology, science, etcetera, etcetera. *Social Studies of Science*, 16, 281- 292.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. Dans J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of social action: Studies of conversation analysis* (pp. 191-222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Joerges, B., & Czarniawaska, B. (1998). The question of technology, or how organizations inscribe the world. *Organization Studies*, 19(3), 363-385.

Johnson, B. (1977). *Communication: The process of organizing*. Boston: Ally & Bacon.

Jones, G., McLean, C., & Quattrone, P. (2004). Spacing and timing. *Organization*, 11(6), 723-741.

Katambwe, J. M., & Taylor, J. R. (2006). Modes of organizational integration. Dans F. Cooren, J. R. Taylor & E. J. V. Every (Éds.), *Communication as organizing: Practical approaches to research into the dynamic of text and conversation*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Kephart, K., & Schultz, C. (2001). *Shedding light on shadowing: An examination of the method*. Communication présentée Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

Lacoste, M. (2000). Les objets et le travail collectif. Dans P. Delcambre (Éd.), *Communications organisationnelles : objets, pratiques, dispositifs* (pp. 23-34). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Laet, M., & Mol, A. (2000). The Zimbabwe bush pump: Mechanics of a fluid technology. *Social Studies of Science*, 30(2), 225-263.

Latour, B. (1986). The powers of associations. Dans J. Law (Éd.), *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* (pp. 264-280). London: Routledge.

Latour, B. (1987a). *Science in action*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1987b). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1988a). Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door closer. *Social Problems*, 35, 298-310.

Latour, B. (1988b). Visualisation and reproduction. Dans G. Fyfe & J. Law (Éds.), *Picturing power: Visual depiction and social relations* (pp. pp. 15-38). Blackwell: Oxford.

Latour, B. (1991/1993). *We have never been modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Latour, B. (1994a). On technical mediation: Philosophy, sociology, genealogy. *Common Knowledge*, 3, 29-64.

Latour, B. (1994b). Une sociologie sans objet: Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 4, 587-607.

Latour, B. (1996). *Aramis : Or the Love of Technology*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1999). On recalling ANT. Dans J. Law & J.Hassard (Éds.), *Actor network theory and after*. Oxford: Blackwell.

Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris: La Découverte.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social- an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*.(Traduit par N. Guilhot). Paris: Éditions la Découverte.

Latour, B. (2007). Résumé d'une enquête sur les modes d'existence ou bref éloge de la civilisation qui vient, *Exercice de métaphysique empirique*. Cérisy.

Latour, B. (2008, May). *What's organizing? A meditation on the bust of Emilio Bootme in praise of Jim Taylor*. Communication présentée au colloque What is an organization? Agency, materiality and discourse, Montreal.

Latour, B., & Hernant, E. (1998). *Paris ville invisible*. Paris: Éditions la Découverte.

Law, J. (1987a). Technology and heterogeneous engineering: The case of Portuguese expansion. Dans W. Bijker, T. Hughes & T. Pinch (Éds.), *The social construction of technological systems* (pp. 111-134). Cambridge, MA: MIT Press.

- Law, J. (1987b). Technology and Heterogeneous Engineering: The Case of Portuguese Expansion. Dans W. Bijker, T. Hughes & T. Pinch (Éds.), *The Social Construction of Technological Systems* (pp. 111-134). Cambridge, MA: MIT Press.
- Law, J. (1994). *Organizing modernity*. Cambridge, MA and Oxford: Blackwell.
- Law, J. (1997). *Heterogeneities*. Récupéré le April 16 de <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Hetherogeneities.pdf>
- Law, J. (1999). *Materialities, spatialities, globalities*. Récupéré le April 16 de <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Hetherington-Materialities-Spatialities-Globalities.pdf>
- Law, J. (2001). *Ordering and obduracy*. Récupéré le April 16 de <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Ordering-and-Obduracy.pdf>
- Law, J. (2002). Objects and spaces. *Theory, Culture & Society*, 19(5/6), 91–105.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Oxford: Blackwell and Sociological Review.
- Law, J., & Singleton, V. (2005). Object lessons. *Organization*, 12(3), 331-355.
- Lawrence, P., & Lorsch, J. (1969). *Organizations and environments*. Homewood, IL: Irwin.
- Levine, K. J. (2007, November). Communicating in the 21st century workplace: A theory of communication nexus, *Annual conference of the National Communication Association*. Chicago, IL.
- Massey, D. (1993). Politics and space/time. Dans M. Keith & S. Pile (Éds.), *Place and the politics of identity* (pp. 140-165). New York: Routledge.

Massey, D. (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Massey, D. (1999). Space-time, 'science' and the relationship between physical geography and human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 24, 261–276.

Massey, D. (2001). Talking of space-time. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26, 251-261.

Massey, D. (2003). Some times of space. Dans S. May (Éd.), *Olafur Eliasson: The weather project*. London: Tate Modern.

Massey, D. (2004). Geographies of responsibility. *Geografiska Annaler*, 86 B(1), 5-18.

Massey, D. (2005). *For space*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.

Massey, D. (2007). *World city*. Cambridge: Polity Press.

Maturana, H., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Boston: D. Reidel.

Maturana, H., & Varela, F. J. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.

Meunier, D. (2007). La médiation comme « lieu de relationnalité » : essai d'opérationnalisation d'un concept. *Question de communication*, 11, 323-340.

Meunier, D., & Vasquez, C. (2008). On Shadowing the Hybrid Character of Action: A Communicational Approach. *Communication Methods and Measure*.

Mintzberg, H. (1970). Structured observation as a method to study managerial work. *Journal of Management Studies*, 7(1), 87-104.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row.

Mol, A., & Law, J. (1994). Regions, networks and fluids: Anaemia and social topology. *Social Studies of Science*, 24(4), 641-671.

Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. (Traduit par S. A. Chevalier, Michel). Québec: Presses de l'Université Laval

Murdoch, J. (1998). The spaces of actor-network theory. *Geofimm*, 29(4), 357-374.

Murdoch, J., & Marsden, T. (1995). The spatialization of politics: local and national actor-spaces in environmental conflict. *Transactions, Institute of British Geographers*, 20, 368-380.

Peirce-Edition-Project (Éd.), (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings (1893-1913)* (Vol. 2). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Pickering, A. (1995). *The mangle of practice. Time, agency, and science*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Polite, V. C., McLure, R., & Rollie, D. L. (1997). The emerging reflective urban principal: The role of shadowing encounters. *Urban Education*, 31, 466-489.

Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversational analysis : An approach to the study of social action as sense making practices. Dans T. A. v. Dijk (Éd.), *Discourse as social interaction* (pp. 64-91). London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.

Prasad, P., & Prasad, A. (2002). Casting the native subjeçt: ethnographic practice and the (re)production of difference. Dans B. Czarniawaska & H. Höpfl (Éds.), *Casting the other: The production and maintenance of inequalities in work organization* (pp. 185-204). London: Routledge.

Putnam, L. L. (1993). The interpretive perspective. An alternative to functionalism. Dans L.L.Putnam & M. E. Pacanowski (Éds.), *Communication and organization : An interpretive approach* (pp. 31-54). Beverly Hills: Sage.

Putnam, L. L., Phillips, N., & Chapman, P. (1996/2006). Metaphors of communication and organization. Dans L. L. Putnam & K. Krone (Éds.), *Organisational communication*. Thousand Oaks: Sage.

Quattrone, P. (2004). Accounting for God: Accounting and accountability practices in the Society of Jesus (Italy, 16th-17th centuries). *Accounting, Organizations and Society*, 29(7), 647-683.

Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility: Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.

Reder, S. (1993). Watching flowers grow: Polycontextuality and heterochronicity at work. *The Quaterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15(4), 116-125.

Reder, S., & Schwab, R. G. (1989). The communicative economy of the workgroup: Multi-channel genres of communication. *Office: Technology and People*, 4, 177-195.

Reder, S., & Schwab, R. G. (1990). *The temporal structure of cooperative activity*. Communication présentée CSCW'90 Proceedings of the conference on computer-supported cooperative work, New York.

Robichaud, D. (2006). Steps toward a relational view of agency. Dans F. Cooren, J. R. Taylor & E. J. V. Every (Éds.), *Communication as organizing: Practical approaches to research into the dynamic of text and conversation* (pp. 101-114). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Rose, J., & Jones, M. (2005). The double dance of agency: A socio-theoretic account of how machines and humans interact. *Systems, Signs and Actions*, 1(1), 19-37.

- Ryle, G. (Éd.), (1949). *The concept of mind*. Middlesex: Penguin Books.
- Sachs, P. (1993). Shadows in the soup: Conceptions of work and nature of evidence. *The Quaterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15(4), 125-133.
- Sergi, V. (2009). *La fabrication d'un projet technologique: étude des pratiques collectives et de la capacité d'action des objets*. HEC Montréal.
- Serres, M. (1982). *Hermes: Literature, science, philosophy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Smith, R. C. (1993, May). *Images of organizational communication: Root metaphors of the organization-communication relation*. Communication présentée à l'Annual Conference of the International Communication Association, Washington DC.
- Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377-391.
- Star, S. L., & Ruhleder, K. (1996). Steps towards an ecology of infrastructure: Design and access for large information spaces. *Information Systems Research*, 7(10), 111-134.
- Stengers, I. (2005). Whitehead's account of the sixth day. *Configurations* 13, 35-55.
- Strauss, A. (1995). *Continual permutation of actions*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strum, S. S., & Latour, B. (1987). Redefining the social link: From baboons to human. *Social Science Information*, 26(4), 783-802.
- Suchman, L. (2000). Organizing alignment: A case of bridge-building. *Organization*, 7(2), 311 - 327.

Taylor, F. W. (1947). *Scientific management, comprising shop management. The principles of scientific management and the testimony before the special house committee*. New York: Harper & Brothers.

Taylor, J. R. (1992). La théorie communicationnelle de changement organisationnel, une théorie conversation/texte et ses implications. *Communication & Organisation*, 3, 51-93.

Taylor, J. R. (1995). Shifting from a heteronomous to an autonomous worldview of organization communication: Communication theory on the cusp. *Communication Theory*, 5(1), 1-35.

Taylor, J. R. (2000). Thinking about organization in a new way. An inquiry into the ontological foundations of organization. *The Electronical Journal of Communication*, 10(1;2), <http://www.cios.org/EJCPUBLIC/010/011/01015.html>.

Taylor, J. R. (2006). Communication et la constitution de l'organisation : la perspective de « l'École de Montréal ». *Org&co - Bulletin de liaison bimestriel*, 16, 2-8.

Taylor, J. R., Cooren, F., Giroux, N., & Robichaud, D. (1996). The communicational basis of organization: Between the conversation and the text. *Communication Theory*, 6(1), 1-39.

Taylor, J. R., & Robichaud, D. (2004). Finding the organization in the communication: Discourse as action and sensemaking *Organization*, 11(3), 395-413.

Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2000). *The emergent organization: Communication as its site and surface*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Tsoukas, H. (1998). Introduction: Chaos, complexity and organization theory. *Organization*, 5(3), 291-313.

Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.

Van de Ven, A., & Poole, M. S. (2005). Alternative approaches for studying organizational change. *Organization Studies*, 26(9), 1377-1404.

Vasquez, C. (Forthcoming). Spacing organization (or how to be here and there at the same time). Dans D. Robichaud & F. Cooren (Éds.), *What is an organization? Materiality, agency and discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Vasquez, C., & Cooren, F. (2008, June). *Passion in action: An analysis of translation and treason*. Communication présentée 1st Workshop on Imagining business, University of Oxford (UK).

Warf, B. (2009). From surface to networks. Dans B. Warf & S. Arias (Éds.), *The spatial turn. Interdisciplinary perspectives*. (pp. 59-76). London & New York: Routledge.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Weick, K., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. (revised^e éd.). New York: Random House.

ANNEXE 1
GRILLE D'ENTREVUE

Thèmes d'entrevue (en espagnol)

1. Trayectoria en la organización:
 - ¿Cuéntame cómo y cuándo llegaste a trabajar aquí?

2. Descripción de la organización y del trabajo:
 - ¿Qué es Explora para ti? ¿Y la Coordinación? ¿De qué se trata?
 - ¿Cómo definirías tú el trabajo que se hace acá?
 - ¿Cuáles son las características del trabajo en Explora? ¿En la región Sur?
 - Y tu trabajo: ¿En qué consiste? ¿Con quiénes te relacionas para trabajar?
 - ¿Cuéntame cómo es un día “normal” de trabajo; por ejemplo, el de ayer.

3. Descripción de la Semana de la ciencia:
 - Una de las actividades desarrolladas por Explora es la Semana de la ciencia, cuéntame de qué se trata.
 - Si tuvieras que describirme el recorrido que hace esta semana desde el principio hasta el final: ¿Cuáles serían los momentos claves?
 - Respecto de esta actividad, descríbeme cuál es tu trabajo, cuáles son tus responsabilidades.

4. Divulgación y valoración de la ciencia y de la tecnología:
 - ¿Qué quiere decir para ti: “Explora es un programa de difusión y valoración de la ciencia y tecnología?” ¿Cómo se traduce esto en tu día a día, en el trabajo?

- ¿En qué ves tú que el trabajo que tú haces es un trabajo de difusión y valoración de la ciencia y tecnología? ¿Qué es lo que marca la diferencia con otro tipo de trabajo?
5. Reflexividad (metodología):
- Estas últimas semanas he estado observando tu trabajo y el de tus colegas con mi cámara: ¿Cómo te has sentido respecto de eso? ¿Crees que esta observación ha cambiado algo? ¿Qué? Dame un ejemplo. ¿Encuentras que te comportas de manera distinta? ¿Y tus colegas?

Thèmes d’entrevue (en français) :

1. Trajectoire dans l’organisation:
 - Racontes-moi quand et comment es-tu arrivé à travailler ici?
2. Description de l’organisation et du travail:
 - Qu’est-ce *Explora* pour toi? Et la coordination régionale? De quoi s’agit-il?
 - Comment définis-tu le travail qui se fait ici?
 - Quelles sont les caractéristiques du travail chez *Explora*? Et dans la région *Sur*?
 - Et ton travail : Que fais-tu? Avec qui travailles-tu?
 - Racontes-moi comment se déroule une journée « normal » de travail pour toi, par exemple, celle d’hier.
3. Description de la Semaine de la science:
 - Une des activités développées par *Explora* est la Semaine de la science. Racontes-moi de quoi s’agit-il?

- Si tu aurais à me décrire le cheminement de cette Semaine dès les commencements jusqu'à la fin, quels seraient les moments clés?
- Concernant cette activité, décris-moi ton travail, tes responsabilités.

4. Diffusion et valorisation de la science et de la technologie:

- Que veut dire pour toi : « *Explora* est un programme de diffusion et valorisation de la science et de la technologie ». Comment cela se traduit dans ton travail au jour le jour?
- En quoi vois-tu que ton travail est un travail de diffusion et de valorisation de la science et de la technologie? Qu'est-ce qui fait la différence avec un autre type de travail?

5. Réflexivité (méthodologie):

- Ces dernières semaines j'ai observé ton travail et celui de tes collègues avec ma caméra : Comment te sens-tu par rapport à cela? Est-ce que ce suivi à changer quelque chose? Quoi, par exemple? Trouves-tu que tu te comportes différemment? Et tes collègues?

ANNEXE 2
LISTE DES MOMENTS/LIEUX SÉLECTIONNÉS POUR LA
DESCRIPTION/ANALYSE

1. Première réunion de coordination de la Semaine de la science entre Alejandra et Carla (25 juillet 2006).
2. Première réunion de coordination de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » entre Alejandra et Paula (25 juillet 2006).
3. Première réunion de mise à jour de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » entre Alejandra et Paula et suivi du travail de Paula. (1 août 2006)
4. Réunion du Réseau régional *Explora Sur* : présentation de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » (3 août 2006).
5. Réunion du Réseau multi-institutionnel : préparation de la Semaine de la science (7 août 2006).
6. Corrections et envoi de la fiche d'inscription et la lettre d'accompagnement suite à l'erreur repérée dans la réunion du 7 août (8, 9 et 10 août).
7. Deuxième réunion de mise à jour de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » (Paula informe qu'il n'y a que 12 chercheurs inscrits) et planification d'une nouvelle stratégie de recrutement. (25 août 2006)
8. Journée du porte-à-porte. Réunion du comité d'organisation de la Semaine de la science, préparation et visite à la Faculté de Chimie (4 septembre 2006).
9. Paula travaille sur l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » : le fichier Excel. (6 septembre 2006, disque 56).
10. Réunion du Réseau régional *Explora Sur* : remise des calculatrices (7 septembre 2006).
11. Réunion de coordination de la Semaine de la science dans la ville d'*El Puerto* (11 septembre 2006).
12. Paula travail sur l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » : Le projet prend de la place (13- 20 septembre 2006)

13. Révision du communiqué de presse par Alejandra et Carla (26 septembre 2006)
14. Le jour « D » de l'activité « Mille scientifiques, mille salles de classe » (3 octobre 2006).
15. Réunion du staff *Explora Sur* et des collaborateurs pour évaluer la Semaine de la science (18 octobre 2006).

ANNEXE 3
CONVENTIONS POUR TRANSCRIPTION

- Brackets indicate that the encased portions of the utterances are produced simultaneously. Left-hand brackets designate the beginning of simultaneity, whereas right-hand bracket mark its end.

Bob: I wish [he was in time].

Kathy: [He is always] always late.

Bob and Kathy respectively say “He was in time” and “He is always” at the same time.

- Underscoring indicates that the speaker is emphasizing this specific portion of the utterance.

Bob: I cannot stand him.

Bob emphasizes the word “stand.”

- Equal signs indicate that there is no time elapsed between two utterances.

Bob: He’s a very nice guy=

Kathy: =and so considerate toward teh

When Bob finishes with “guy,” Kathy starts right away her turn by saying “and.” There is no interval between the two turns.

- Period in parentheses indicate a very short pause (less than one tenth of a second).

Kathy: So we could, (.) you know

The pause between “could” and “you know” is almost imperceptible.

- Number in parentheses indicate intervals in the stream of talk. These intervals (indicated in seconds and tenth of seconds) can be identified within an utterance or

between utterances.

Bob: How do you change that?

(2.5)

Eric: How do you change what.

This indicates 2.5 seconds elapse between the completion of Bob's turn and the beginning of Eric's turn.

- Double parentheses indicate that what is encased is a description of what is happening during the interaction. What is enclosed is not a transcription.

Mark: Honestly.

((Harry's cell phone rings))

- Hyphens indicate the prior syllable was cut off short.

Bob: He is so biz- he is so strange.

Bob is about to say "bizarre" but stops and rephrases his assessment.

SOURCE: Conventions basées sur les techniques de transcription de Gail Jefferson (1984)¹.

¹ Pour plus de détails sur ces conventions, voir Atkinson et Heritage (1984).

ANNEXE 4
TRANSCRIPTIONS EXTRAITS ANALYSÉS EN ESPAGNOL

Mardi 25 juillet 2006

Extrait 1:

- 1 Alejandra: En fin, ya. El tema de la Semana de la Ciencia. A todo esto, después
2 vamos a ver el tema de la agenda de la semana ¿cierto?
- 3 Carla: Sí.
- 4 Alejandra: Aquí hay una copia del formulario, ya. ((Hojea el formulario que tiene
5 sobre su escritorio)).
- 6 Carla: Sí, porque igual yo también quiero que me explique, porque igual esto
7 es nuevo para mí Alejandra.
- 8 Alejandra: Sí. ((Sigue hojeando el formulario)). Sí, pero el formulario se ve bien
9 engorroso, son 15 páginas pero es como una pura reiteración de una y
10 otra. Aquí lo único importante ((mira la primera página del
11 formulario)) es que lo que nosotros necesitamos es integrar aquí la
12 información de todo los- ¿Tenía una hoja en blanco? ((Pregunta
13 mirando el formulario que tiene Carla y revisa el suyo para ver si
14 también la tiene)).
- 15 Carla: Sí
- 16 Alejandra: A pero eso tiene que haber sido, se coló no más. Sácala.
- 17 Carla: Ah! la saco no más. ((Saca la hoja en blanco del formulario)).
- 18 Alejandra: Eh... integrar aquí lo de todo los miembros de la Red.
- 19 Carla: ¿de la Red Multi-institucional?
- 20 Alejandra: Exacto. Ya, entonces, la primera cosa que tenemos que saber es
21 cuando vamos a reunir a esa red ((Mira su taco con el calendario del
22 mes)).
- 23 Carla: Sí.
- 24 Alejandra: Debería ser. Habíamos decido que los días lunes=
25 =lunes, en la tarde.
- 26 Alejandra: Entonces el próximo lunes.
- 27 Carla: ¿El próximo? O sea el lunes de esta semana.
- 28 Alejandra: Sí, ¿ya? Entonces me interesa que tú hagas una citación formal
- 29 Carla: Por mail.
- 30 Alejandra: Por mail ((mientras da las indicaciones, Alejandra mira el cuaderno de
31 notas en el cual Carla esta registrando la información)) y después hay
32 que hacer el seguimiento por teléfono para confirmar la asistencia. Eso
33 es lo más importante.

- 34 Alejandra: Y en el mail pídeles que, explícales que la reunión es para incorporar
 35 las actividades, incorporar el proyecto regional las actividades de la
 36 semana y por lo tanto traigan lo mas definido posible cuáles son las
 37 actividades que van a realizar ((Alejandra está mirando la hoja del
 38 formulario donde se pide especificar las actividades para dar las
 39 indicaciones a Carla))
- 40 Carla: Para la semana, ¿cierto?
 41 ((Carla toma nota de todo en su cuaderno)).
- 42 Alejandra: Sí, que en esa definición indiquen. Tomemos como pauta esta cosa de
 43 los participantes y participaciones: ¿una breve descripción de la
 44 actividad, la fecha, los lugares en que se realiza, ya? ((Carla busca en
 45 su formulario la página correspondiente a esa sección)).
- 46 Carla: Ah! la hojita de las cuantificaciones.
- 47 Alejandra: La misma de siempre, ¿ya? Y a quién está dirigido, pero hasta ahí no
 48 más: a quien está dirigido, ¿OK? ¿Ya?
- 49 Carla: OK. Estos son los puntos que tienen que tener sus propuestas.
- 50 Alejandra: Para cada actividad que propongan que tenga esa descripción.
- 51 Carla: OK. ((Carla toma nota)).

Extrait 2:

- 84 Carla: ¿Este formulario ((lo abre)) lo hiciste tú o es uno que mandan de
 85 Santiago?
- 86 Alejandra: No, lo mandan de Santiago: Es que yo después de lo que cada uno
 87 proponga tengo que, viste que aquí esta ((hojea el formulario buscando
 88 una sección específica)), las cosas que ellos piden, digamos entre
 89 comillas, obligadas. Bueno aquí esta la parte más burocrática ((se
 90 refiere a las primeras hojas del formulario)). Mil científicos mil aulas,
 91 Día de la ciencia en mi colegio, Feria o congreso regional científico
 92 escolar ((apunta en el formulario cada sección)). Son las tres
 93 actividades que están como- hay una hoja en blanco que se coló
 94 entremedio en el=
- 95 Carla: = ¿A ti también te salió?
- 96 Alejandra: Sí ((la saca)).Ya, esa es la primera parte. Después viene ((lee)):
 97 “actividades propuestas por el comité de organización regional”, viste
 98 acá esta. Este mismo cuadrado ((gira la hoja hacia Carla y con el lápiz
 99 apunta el cuadro)) yo te lo voy a mandar por mail. ((Lee)): “nombre de
 100 las actividades, descripción, fecha, lugar, público participante, objetivo
 101 de la actividad”. Este se repite con lo mismo, este mismo cuadrado te lo
 102 puedo enviar. ((Gira a la página siguiente que corresponde al cuadro
 103 recapitulativo)). Y después yo tengo que armarlo aquí con todo lo que
 104 todos hagan, armar el calendario, pero eso ya significa resumen.

105 ((Vuelve a la página anterior)). Esto de la feria pero que ya estamos.
 106 ((Gira la página)). Bueno esto tiene que ver con los presupuestos, eso
 107 lo tengo que hacer con la Mariela. ((Sigue hojeando el formulario.
 108 Carla hace lo mismo en su copia, tratando de seguir a Alejandra)). Y
 109 eso, y esta es la parte, viene como anexo la parte para recoger la
 110 información de los públicos.
 111 Carla: Ah la hoja de cuantificación.
 112 Alejandra: Sí. Lo que pasa es que ellos lo que quieren, y nosotros deberíamos
 113 agregar aquí en esto ((está mirando la página con las actividades
 114 propuestas por el comité)) público participante, una nueva fila en que
 115 diga expectativa de público a participar. Porque yo tengo que hacer
 116 una proyección de cuánta gente pensamos que vamos a atender.
 117 ((El teléfono está sonando. Como Julia está ocupada, Alejandra
 118 contesta y toma el recado. Mientras tanto, Carla sigue escribiendo en
 119 su cuaderno.).

Extrait 3:

257 Alejandra: Entonces mira ((toma el formulario de Carla y busca la página con los
 258 detalles de las actividades, lo deja en dirección de Carla para que ella
 259 vea bien)), lo que podemos preparar es una hojita para los ‘profes’ de
 260 la Red con esto ((apunta con un lápiz el cuadro con la información.
 261 Lee)): “nombre de la actividad: Día de la ciencia en mi colegio”, ya,
 262 “descripción”, como lo ven, lo ven ellos, “la fecha de realización”, esa
 263 esta dada porque dijimos que era ((mira en su formulario)) el
 264 miércoles 4, ya. Entonces, aquí ((toma el formulario lo da vuelta para
 265 anotar la fecha en la hoja.)). Entonces vamos a poner aquí ((escribe)):
 266 Día de la ciencia en mi colegio, fecha, es el miércoles 4 de octubre,
 267 público participante y aquí una notita que diga: personas que estima
 268 participarán.
 269 Carla: Expectativas de público.
 270 Alejandra: Ya, pero más que, incluso lo podemos hacer igual para los dos, tanto
 271 para la red como para la- ((agrega otra fila en la tabla y escribe)). Es
 272 que separemos personas que participarán y lo otro instituciones que
 273 estiman que participarán.
 274 Carla: ¿Esas dos aparte del público participante, o como un subpunto?
 275 Alejandra: No, puede después venir otro que diga total de público participante, ya
 276 pero yo diría, preferiría dejarlo así, no totalicemos. Estima
 277 participarán. Y le puedes poner aquí no se, como para que pongan el
 278 número, OK. Eh, incluso a los ‘profes’ de la Red les podríamos poner
 279 separado ((vuelve a agregar una fila en el cuadro y escribe)) “personas

280 que estiman participarán: profesores, alumnos y los alumnos separados
 281 en básica y en media. Que ellos hagan una estimación.
 282 Carla: Dentro de ese punto, ¿cierto?
 283 Alejandra: [Dentro de ese punto, agrega, transforma la tabla,
 284 OK.

Mardi 25 juillet (en après midi)

Extrait 4 :

1 Paula: ((inaudible)) necesito que me expliques, me tengo que ir ahora.
 2 Alejandra: Ya. OK. A ver. Hay un formulario de Mil científicos, te lo voy a
 3 mandar por correo electrónico.
 4 Paula: Ya
 5 Alejandra: Que es un formulario que llenan los científicos. Tú lo tienes que haber
 6 visto más de una vez.
 7 Paula: No, nunca lo he visto.
 8 Alejandra: ¿No? Ya, he pero yo te lo voy a mandar por correo electrónico. Y en
 9 ese formulario ellos ponen
 10 Paula: La materias que quieren hablar
 11 Alejandra: O sea le ponen un título a su charla, indican si tienen alguna
 12 preferencia. Cosa que tratamos de desincentivarlo porque si ellos dicen
 13 “Ay, yo quiero, ay, yo estudie en la escuela F550 de no se dónde, yo
 14 quiero ir ahí”.
 15 Paula: Ya.
 16 Alejandra: Y resulta que en esa escuela
 17 Paula: Nadie esta ni ahí con que vaya él
 18 Alejandra: Exacto. O de repente para nosotros es como más complicado. Ahora,
 19 igual si alguien lo quiere y todo nosotros lo hacemos. Pero tratamos de
 20 que ojala ellos estén abiertos y dispuestos y así, así en la carta que yo-
 21 porque esta ficha va con una carta firmada por mi- en esa carta se le
 22 dice que por favor, eh, estén abiertos a ir a cualquier lugar de la región.
 23 Paula: ¿Este científico ya esta ya claro, tú tienes una lista?
 24 Alejandra: La lista está. Esa es la que tenías que pedirle a Florencia está en un, en
 25 un archivo.
 26 Paula: Sí, en un archivo.
 27 Alejandra: Y en ese archivo están incluso los correos electrónicos y todo.
 28 Paula: Ya.

- 29 Alejandra: OK. Entonces- que son los mismos del año pasado. Pero
 30 independientemente de eso hay que además buscar y mandar ojalá la
 31 ficha a todas las personas que trabajan que son profesores
 32 investigadores de la universidad sede, que sean 2000 no importa.
 33 Paula: Ya.
 34 Alejandra: Por lo menos mandársela, mandarle la nómina- la carta preocuparse de
 35 mandar la carta y la ficha a los decanos, ya, a los directores de
 36 departamento pidiendo que participen de esta actividad. La carta que
 37 yo mando sirve de encabezamiento. OK.
 38 Paula: Ya
 39 Alejandra: Eso y además mandarle el correo electrónico a toda esta gente. Yo ya
 40 te mande una ficha que me había llegado.
 41 Paula: No
 42 Alejandra: ¿No? Ya, entonces te la voy a mandar y el mensaje de una profesora
 43 que ya vio en la página Web ((gira la cabeza hacia el computador pare
 44 enviar los documentos))

Extrait 5:

- 88 Paula: Eso es todo lo que hay que hacer? O sea igual es un montón pero me
 89 refiero.
 90 Alejandra: Momento
 91 Paula: Ah, ya.
 92 Alejandra: Eso es por un lado, después viene el otro lado, que son los
 93 coordinadores.
 94 Paula: Los colegios, donde van los niños.
 95 Alejandra: O sea está preparando una ficha la, la, con la Carla, ponte-organízate
 96 para que los 'profes' indiquen cuales son los temas que a ellos el
 97 interesaría y cuál es el nivel de los alumnos y cuántos alumnos
 98 habrían, de qué curso serian y el número de alumnos.
 99 Paula: ((Toma nota en una hoja de los puntos importantes)) Entonces el tema
 100 que les interesaría, de que curso son
 101 Alejandra: Sí. Y el número de personas.
 102 ((Paula toma nota))
 103 Ya. Entonces recoger por un lado esa información. Y después [los
 104 cruza, ¿ya?
 105 Paula: [los
 106 cruzo ((Paula hace el gesto de cruzar con sus manos)).
 107 Alejandra: Y hay que asignar a cada uno y entonces=
 108 Paula: =el que más [se acerque a
 109 Alejandra: [Exacto. Entonces, ahí después hay que)=
 110 Paula: =coordinar la fecha, el lugar

- 111 Alejandra: Informarles a ellos con anticipación suficiente
 112 Paula: Claro
 113 Alejandra: Y todo el cuento, OK. Yo te voy a mandar ahora la ficha con la carta.
 114 Paula: Ya
 115 Alejandra: Cuando podemos juntarnos las dos para ver esto de cual es el sistema
 116 y como piensas y ver la lista que tienes de los que rescataste de los del
 117 año pasado, ya y todo eso.((mientras habla toma su taco))
 118 Paula: ¿El viernes?
 119 Alejandra: Por lo menos los nombres yo sé que la Julia los tiene por el año
 120 pasado, por las constancias, o no sé si la, hasta parece que la Florencia
 121 hizo eso también.
 122 Paula: ¿Y cuánto es tu, cuál es tu expectativa?
 123 Alejandra: Superar el año pasado que me parece que fueron como 120.
 124 Paula: 120 ((toma nota), 120 es el mínimo.
 125 Alejandra: Deberíamos tener mínimo 120 personas.
 126 Paula: Ya.
 127 Alejandra: Ya. Ahora pueden ser 120 académicos y ponte tú,
 128 Paula: Menos escuelas
 129 Alejandra: No, 150 conferencias.
 130 Paula: Me refiero...eso.
 131 Alejandra: Porque logramos que algunos estén dispuestos a hacer dos.
 132 Paula: Eso era lo que quería decir.

Jeudi 3 août 2006

Extrait 6:

- 1 Alejandra: Ya, la primera tarea que tenemos para esta reunión es empezar ya a
 2 pensar y a planificar la Semana de la ciencia y de la tecnología. Nos
 3 queda tiempo todavía, pero justamente por eso, para poder tener éxito
 4 tenemos que planearlo con el tiempo suficiente, la partida. Para ello,
 5 ((Alejandra se da vuelta hacia la mesa y busca una ficha. Carla la
 6 anticipa y se para a buscar las fichas)) ustedes- eso ((mirando a Carla y
 7 a otra colaboradora que están repartiendo las fichas)). Vamos a
 8 entregarles una hojita- dame una a mi porfi((dirigiéndose a Carla.
 9 Carla le entrega la hoja)). Eso. En la cual están las actividades en la
 10 primera página- a ver esperemos que se repartan.
 11 ((Reparten las hojas))
 12 (6.0)
 13 Alejandra: Esta hojita la idea es que ojala ustedes la llenen ahora y nos la
 14 entreguen, ya. Entendemos que es una. Ahí ((indica una silla

- 15 disponible para quienes acaban de llegar)), o acá. Entendemos que es
 16 una, una, una propuesta, vamos a trabajarlo. Sí. Bien acá, por ahora
 17 parece que todos tienen. A ver hay tres actividades como todos los
 18 años que son actividades que de alguna manera están comillas ((hace
 19 el gesto con las manos)) impuestas, ya. Y digo comillas porque es una
 20 imposición que en realidad ha sido bienvenida, no cierto, por ambos
 21 lados, así es que no hay problemas. La primera es Mil científicos, mil
 22 aulas. OK. Ahora acá profesora ((una profesora viene de entrar, le
 23 muestra una silla desocupada pero que tiene un abrigo encima)). De
 24 quien será esto?
- 25 Profe1: Acá en la provincia de la Costa ((invita a la ‘profe’ que llegó a
 26 sentarse con ellos))
- 27 Alejandra: Ah perdón, le tenían reservado allá en la provincia de la Costa (risas).
 28 Se me había olvidado que aquí esta la provincia independiente. Ah, no
 29 ella no quiere. Es la disidente. Es la disidente ((risas)). A ver,
 30 entonces, eh, el Mil científicos, mil aulas, para las personas que ya
 31 llevan años en estos, ya saben de que se trata. Pero para los nuevos lo
 32 voy a volver a describir. Es el encuentro de un científico o un
 33 profesional con los niños. Para esta actividad lo que buscamos mas
 34 que una charla o una conferencia es una conversación, donde un
 35 profesional o un científico tenga la oportunidad de ((tose)) de dar, de
 36 encontrarse, no es cierto, con los niños y dar a conocer, conversar de
 37 lo que el hace en su profesión, en su trabajo, en su investigación. Por
 38 lo tanto, nos interesa mucho, tal como lo he dicho hasta el cansancio y
 39 a través de los años que esto no sea simplemente decir ah ya, OK, 200
 40 niños metidos adentro de una sala, obligados para que escuchen a este
 41 señor que viene y que les va a conversar.
- 42 Profe 1: Para aprovecharlo
- 43 Alejandra: Para aprovecharlo. La verdad de las cosas es que esto de acarrear
 44 cursos completos
- 45 Profesores: No, no, no
- 46 Alejandra: Es el error mas grande porque termina siendo
- 47 Profe 1: No funciona
- 48 Alejandra: Exacto. Y lo que más nos ha- yo diría que el éxito de esta, de esta
 49 actividad ha estado en que la mayor parte de los investigadores que va
 50 un año está siempre dispuesto a ir al año siguiente ((mueve los brazos
 51 con vehemencia)) porque la experiencia fue grata. Yo siempre les digo
 52 a ustedes que los científicos no son ni como los cantantes ni como los
 53 futbolistas ((cuenta con los dedos)), ((risas)). Por lo tanto no están
 54 esperando ni estadio que los aclame ((abre los brazos)) ni un teatro
 55 que los aplauda ((abre más los brazos)), no ((gesto seco y duro con las
 56 manos)). Ellos más bien, incluso, en general tienen pánico escénico.
 57 Los horroriza encontrarse frente a una audiencia ((mira hacia arriba y
 58 hace un gesto de terror)) y todavía niños, los horroriza dos veces
 59 ((sigue levantando los brazos y los deja caer)). Entonces, no tiene

60 sentido. La idea aquí es que sea una grata experiencia en ambos
 61 sentidos. Por lo tanto lo que esperamos es que los
 62 ((Se oyen unos ruidos de martillos cada vez más fuerte. Alejandra se
 63 disculpa y explica porqué están realizando los trabajos ahora durante
 64 la reunión)). Entonces lo que yo les estaba ((mira la ficha que tiene en
 65 la mano)) explicando es insistir en esta idea en que no- “Ah, aquí
 66 tenemos un curso sin profesor en este curso metamos a este caballero
 67 que viene o esta señora que hable” ((hace el gesto de tomar un puñado
 68 de niños y de meterlos en un recipiente)). Horror porque los chiquillos
 69 no quieren, están aburridos y entonces al final termina siendo una
 70 experiencia traumática para , especialmente para el investigador y eso
 71 me parece muy complicado porque suele ser gente que no quiere
 72 aceptar nunca mas participar de actividades nuestras. Por lo tanto, no
 73 importa que ustedes quieren tener 80, 100 niños, pero saquen tres,
 74 cuatro, cinco de cada curso, los que realmente estén interesados, que
 75 tengan ganas, a los que el tema les interese, les convoque. ¿De
 76 acuerdo? OK. Bueno.

Vendredi 25 août 2006

Extrait 7:

1 Alejandra: Ya. Guárdame eso allá atrás porque no quiero tener mas cosas aquí ((le
 2 pasa unos papeles. Paula los pone en una de las repisas del mueble de
 3 atrás. Se acerca al escritorio de Alejandra. Se sienta y abre una carpeta
 4 que tiene sobre el escritorio donde están las fichas de los Mil
 5 científicos recibidas hasta el momento)).
 6 Paula: Tengo recepcionadas doce=
 7 Alejandra: = ¿doce? ((Parece sorprendida y al mismo tiempo algo enojada))
 8 Paula: Fichas hasta el momento.
 9 Alejandra: Tienes que empezar ahora a llamar por teléfono
 10 Paula: Llamar por teléfono, sí
 11 Alejandra: Sí ese es la cuestión uno, segundo un mail de insistencia.
 12 Paula: Ya
 13 Alejandra: Ya, a toda esa gente, a toda la gente que mandaste, mándale un
 14 segundo mail, que dice que ya ampliaste el plazo porque el plazo ya
 15 está vencido.
 16 Paula: No, no, no, si hasta el otro viernes es el plazo.
 17 (...)

Extrait 8:

- 40 Alejandra: Ya. Atrás eso por favor ((Le pasa un folleto para ponerlo en el estante
41 de atrás. Así empieza a terminar la reunión)). Paula esto es urgente.
42 Paula: Sí, sí
43 Alejandra: Ya, porque necesitamos te, cruzar la información además.
44 Paula: Pero no he recibido ninguna información del otro lado, solamente dos
45 Alejandra: Es que vamos a recibir el 7, Paula, no esta pedida antes, ya.
46 Paula: mmm...
47 Alejandra: Pero, pero lo que necesitamos, necesitamos llegar a cien. O sea estas
48 en el 10%
49 Paula: Sí
50 Alejandra: Ya, y por lo tanto tienes que ver el modo, no sé como, pero ver el
51 modo de que esto funcione. ¿OK?
52 ((Paula asiente con la cabeza))

Extrait 9:

- 24 Alejandra: ...Es mucho mas fácil que- comprometer a la gente- es mucho más
25 difícil que la gente te diga que no cuando=
26 Antonio: =cuando te esta mirando a los ojos
27 Alejandra: Claro, porque cuando, un mail- no, y la gente dice: “ah claro, después
28 lo contesto y queda 5 pantallas más abajo y ya no lo vieron más y se
29 olvidaron. En cambio una, una acción así
30 Andrés: Directa
31 Anita: Directa (mira con picardía) puede ser mucha mas efectiva, ¿te parece?

Extrait 10:

- 40 Alejandra: Ok, ok. ((Mira a Paula)) Entonces tú imprimes muchas fichas ((Se gira
41 hacia su computador, lo que significa que la reunión terminó)).
42 Paula: ((Recoge las hojas en las cuales estaba tomando notas)) Sí, sí, y las
43 traigo y en el lugar las completan y las tomo inmediatamente ((se
44 levanta)). OK. ((Se va)).

Lundi 4 septembre

Extrait 11:

- 1 Andrés: ((Se acerca de una puerta que está entreabierta. Mira y se da vueltas
2 hacia Paula)) Está, vamos.
3 ((Paula sigue a Andrés, quien va primero. Andrés golpea la puerta)).
- 4 Andrés: ¿profesor?
5 Profe 1: Hola
6 Andrés: ¿La molesto un ratito?
7 Profe 1: Claro, sí, pasa
8 ((Andrés entra a la oficina, Paula se queda en el arco de la puerta))
- 9 Andrés: Lo que pasa es que vengo de Explora con Paula ((la apunta y Paula se
10 asoma por la puerta)) la encargada del Programa mil científicos, mil
11 aulas y quisiera conversar
12 Paula: ((se asoma en la puerta)) ¿Me da un minuto, profesor?
13 Profe 1: Sí, adelante.
14 ((Paula entra ala oficina. Andrés me mira. Le hago señas que deben
15 pedir permiso para que yo pueda filmar.))
- 16 Andrés: ‘Profe’, le molesta si entra ((apunta hacia mi))
17 Paula: ¿Si entra la cámara? Estamos haciendo, está haciendo un estudio ((se
18 gira hacia mi)) de doctorado de la universidad de Canadá y necesita
19 grabar lo que voy a hablar, ¿le molesta? Si no apagamos la cámara.
20 Profe 1: No ((gesticula con la cabeza))
21 Paula: Ya, lo que pasa es que vengo a hacerle una invitación.
22 Profe 1: A ver
23 Paula: ((saca una ficha de la carpeta. La carpeta es azul de la Universidad y
24 tiene un logo del Explora pegado encima)) lo que pasa es que en
25 octubre se va a hacer la semana de la ciencia.
26 Profe 1: Sí
27 Paula: Ya, ¿no sé si ha oído hablar de la actividad Mil científicos, mil aulas?
28 Profe 1: Hum, hum
29 Paula: Vengo a invitarlo a ver si quiere participar, si le interesaría
30 participar.((mira la ficha)). Esta actividad es el 3 de octubre, solamente
31 va a ser ese día.
32 Profe 1: Y porqué lo esta haciendo a través suyo y no de la persona encargada
33 acá de la Facultad nuestra que es Rodrigo Pérez, ¿parece? (mira a
34 Andrés como para confirmar la información)
35 Paula: lo que pasa es que Alejandra Bravo conversó eh, pidió permiso para
36 que hiciéramos el tema de
37 Profe 1: Ah, ya

- 38 Paula: Hacer un puerta a puerta, lo que pasa es que he todos los años
 39 necesitamos por lo menos unos cien profesores que participen que
 40 vayan a, a comunas de aquí de la región
 41 Profe 1: hum, hum
 42 Paula: Y resulta que ahora tenemos un déficit del 70%
 43 Profe 1: Ah
 44 Paula: Entonces, estamos como haciendo estrategias alternativas
 45 Profe 1: Hum, hum
 46 Paula: Para conseguir profesores que se motiven, ya porque es como súper
 47 importante que profesores vayan, a la universidad vayan
 48 Profe 1: No [si comprendo
 49 Paula: [vayan, vayan a las aulas del, y que
 50 Profe 1: Sí
 51 Paula: Y hagan más cerca la universidad
 52 Profe 1: Sí
 53 Paula: A los estudiantes de básica y de media
 54 Prof quim 1: si

Extrait 12:

- 44 Paula: Ya, pero he es completamente voluntario
 45 Profe 1: Sí, lo sé, está claro.
 46 Paula: No tiene ninguna obligación
 47 Profe 1: Sí
 48 Paula: Y si quiere yo le puedo dejar esta ficha ((le entrega la ficha))
 49 Profe 1: Déjame la ficha y
 50 Paula: Ya
 51 Profe 1: Yo le contesto después
 52 Paula: ((Se da cuenta que la fecha limite en la ficha tiene un error)). Sí, lo que
 53 pasa es que el plazo vencía el 31 de agosto.
 54 Prof 1: Ah,
 55 Paula: Ya
 56 Profe 1: Entonces [eso quiere decir que yo no podría ((parece aliviado))
 57 Paula: [y eh, no sí, sí, sí puede porque estamos ampliando el plazo
 58 Profe 1: No, me refiero a que, porque nos llego a nosotros esa información
 59 Paula: Ya
 60 Profe 1: Y algunos profesores de la Facultad tienen que haberse inscrito, y de
 61 mi Departamento también.
 62 Paula: Eh, casi ninguno.
 63 Profe 1: Ah, ya, bueno. Es algo que es personal.
 64 Paula: Claro.
 65 Profe 1: Sí
 66 Paula: Ya, pero piénselo

- 44 Profe 1: Bueno
 45 Paula: Lo medita
 46 Profe 1: Ya
 47 Paula: Y ahí esta el mail ((indica en la ficha)) por si quiere mandarme la
 48 información, yo vengo a buscar esa ficha si es necesario.
 49 Profe 1: OK, muy bien.
 50 Paula: Ya, [muchas gracias. Hasta luego
 51 Porfe 1: [muy bien, OK., chao
 52 Andrés: Nos vemos, profe, chao, hasta luego.

Jeudi 7 septembre 2006

Extrait 13:

- 1 Alejandra: Yo quiero, quiero que las mentes de ustedes, de los que estuvieron en
 2 la primera reunión del mes de marzo se acuerden, qué fue lo que
 3 dijimos que era uno, uno de los objetivos que íbamos a tener para
 4 trabajar este año. Se acuerdan?
 5 Profes.: ((murmullos))
 6 Alejandra: Cuales eran – sí pero, fortalecer la red pero además de fortalecerla, qué
 7 es lo más importante- cómo íbamos a poder demostrar que la hemos
 8 fortalecido. Lo íbamos a demostrar, no es cierto, siendo rigurosos en,
 9 qué cosa? En contar los públicos, en informar de las actividades que
 10 hacíamos, se acuerdan o no?
 11 Profes.: Ah. Sí ((murmullos))
 12 Profe. 1: No, yo no vine
 13 Alejandra; Ya, sufre de amnesia ((ríe))
 14 Profe. 1: Si no vine ((ríe también))
 15 Alejandra: Bien, entonces una de las cosas que queríamos poner como en un
 16 espacio concreto a través de un golpe visual incluso ya de cómo
 17 estamos buscando demostrar la fuera de la red a través de
 18 informaciones concretas y objetivas ((gesticula mucho, poniendo
 19 énfasis en fuerza, red, informaciones)) es esto ((apunta al mapa)). No
 20 estamos cubriendo todo el territorio, ahí hay un primer punto, ya. Se
 21 supone que son, 39 comunas las que están integradas a la Red y ahí no
 22 están las 39 comunas. Entonces, ahí entonces son temas que tenemos
 23 que ir viendo y viendo y ya no sólo los resolvemos nosotros. Porque
 24 ya en marzo ya lo conversamos el tema de la existencia de la red no es
 25 un tema de la gente que dirige Explora es un tema de todos nosotros
 26 ((incluye con los brazos toda la asamblea)). Los beneficiados por el
 27 programa Explora son los niños, son los profesores, son los colegios,
 28 etc. El que exista esta red nos apoya y nos beneficia a todos quienes

29 trabajan en el ámbito de la ciencia y de la tecnología. Entonces
30 tenemos que ir pensando en, un poco en- como por ejemplo, nuestros
31 vecinos. Qué esta pasando en La Costa que era una comuna en que en
32 general todos participan, pero ahí esta el caso de El Pino que no esta
33 porque está enferma la coordinadora. ¿Va a ver alguien dispuesto a
34 apoyar a esa comuna aya que la coordinadora esta enferma? ¿O aquí
35 cada uno se rasca con sus uñas y le importa un pito lo que pasa en el
36 resto del mundo?(0.2) Esas son todas reflexiones que me parece súper
37 importante que hagamos. El que tengamos una Semana de la ciencia
38 como toda una fiesta es porque queremos que todos participen, verdad
39 y que por lo tanto si alguien que está en dificultad para participar
40 tenemos que necesariamente apoyarlo. Entonces, ese es mi objetivo
41 cuando hablábamos de fortalecer la red era el contacto entre ustedes.
42 Entonces me parece súper importante que ustedes con quienes tienen
43 mas confianza con quienes se conocen mas o simplemente con quien
44 les parece que podría necesitar su apoyo porque está más cerca , las
45 variables que ustedes quieran. Espero que cada uno de ustedes, los
46 colegios particulares, por ejemplo que tienen tan resueltos muchos
47 problemas, ¿cuánto están dispuestos a apoyar a otros colegios que
48 tienen más dificultades? En fin, todas esas son cosas que quiero dejarla
49 que, que ustedes las reflexionen y que vean que iniciativas ustedes van
50 a tomar a parte. Aquí esta lo que ustedes van a hacer para su comuna.
51 Pero aparte de eso existe la posibilidad de que pueden tener una, una
52 acción solidaria en esta Semana de la ciencia y apoyar otra comuna en
53 otra actividad que tenga más dificultades? Eso so los dejo como un
54 “rin tintín” para que ustedes tomen la iniciativa. Porque si queremos
55 fortalecer la red ustedes tienen que crecer, porque es igual que como
56 cuando a los hijos uno deja de darle la mamadera y le pone la taza de
57 leche y le dice: “Tienes que tomártela.” “No, si yo quiero mi
58 mamadera”. Entonces empezamos a inventarle y lo ponemos una
59 bombilla. Al final es la misma cuestión, no, tiene que aprender a tomar
60 en taza. Es lo mismo para ustedes, ya están grandes llevamos años de
61 trabajo, ustedes tiene que ser capaces de tomar iniciativas, de asumir
62 sus responsabilidades, de asumir riesgos, etc. etc. ¿De acuerdo? Bien.
63 Ahora como el objetivo es que podamos efectivamente mostrar lo que
64 somos, realmente y para eso que era la decisión que habíamos tomado
65 que cada actividad que hacíamos teníamos que registrarla en un
66 papelito y anotar, participantes, participaciones. Se recuerdan?
67 Profes.: Sí
68 Alejandra: Bien, entonces queremos marcar que este alo en la Semana de la
69 ciencia una de las cosas mas importantes es que sepamos contar bien.
70 No tenemos para que agrandar las cifras ni achicar las cifras, sino que
71 lo que necesitamos es lo más real posible. ¿Ya? Para eso entonces
72 ((Alejandra retrocede hacia la mesa donde están los calculadores,
73 Carla se acerca)) como a cada año ((con la sonrisa en los labios))

- 74 tenemos un regalo simbólico ((se agacha y abre una bolsa)) que
 75 implica la acción que corresponde ((se acerca con los paquetitos a los
 76 profesores)) les tenemos un regalito para este año. ((Los reparte y
 77 Carla le ayuda)). Una caja de fósforos con palitos de fósforos.
 78 ((Vuelve a la mesa a buscar más, Carla también)). Ábrelo no más. Un
 79 borrador para borrar con el codo lo que hicieron con la mano, no ((los
 80 ‘profes’ se ríen, abren su regalo con la sonrisa en los labios)).
 81
- 82 Profes.: ((Entre murmullos se escucha: gracias, están súper bonitas, siempre
 83 hace falta una calculadora, para que calculemos la cantidad. Se ríen.
 84 La abren y empiezan a jugar con ella)).
- 85 Carla: No le falta a nadie ((Tiene 2 paquetitos en las manos))
- 86 Profe 2: ((blandiendo la calculadora en la mano)) Alejandra, con esto no nos
 87 podemos correr. ((Se ríe)).
- 88 Profe 3: Todo calculado.
- 89 Alejandra: Para que no se quejen que van a quedar hechos monos sumando ((se
 90 ríen)), nada de dedos, para eso tienen la calculadora.
 91 ((Murmullos y comentarios))
- 92 Alejandra: Bien. Bien. Viste. Chiquitita cabe en la mochila, en la cartera...pero
 93 suficientemente grande para que quepa el dedo. Justamente yo que
 94 tengo los dedos tan grandes aprieto como cuatro teclas. Bien. ¿Todas
 95 funcionan? ¿Las revisaron? Perfecto. Bien, entonces, ésta es la fuerza
 96 y el impulso que esperamos que ustedes pongan en la actividad que
 97 vamos a realizar. ((Se refiere a la Semana de la ciencia. Da luego
 98 algunos detalles administrativos sobre la próxima reunión)).

Lundi 11 septembre 2006

Extrait 14 :

- 1 Eugenia: Ya, el martes 3. El lunes 2. El martes 3
 2 Profe 1: Mil científicos, mil aulas.
 3 Eugenia: Mil científicos, mil aulas
 4 Profe 2: ¿O sea el debate va ser aquí entonces?
 5 Eugenia: Va ser aquí a las tres y media. Al reverso de la hojita donde ustedes
 6 están escribiendo, donde esta la programación de hoy día están los
 7 temas que se están ofreciendo por la Universidad, también esta
 8 especificado el curso 7º y 8º, 7º a media, 8º a media. Bueno, les digo al
 9 tiro aquí hay dos posibilidades para El Puerto. Si alguien esta seguro
 10 de alguno de los tema que realmente le interese a los alumnos, no a
 11 ustedes, a los alumnos según vean ustedes el interés de los niños, eh,

12 me puede decir lo arreglamos al tiro. Lo otro que podemos hacer como
 13 somos pocos aquí, es juntar dos o tres escuelas, el grupito chico de
 14 taller científico en un sólo colegio y aprovechamos la charla para
 15 varios colegios, ¿cierto?
 16 Profe 3: Sí
 17 Eugenia: Y así he es mas fácil trabajarlo. Entonces veamos en común acuerdo
 18 que tema le interesa a la mayoría.

Extrait 15:

44 Profe 4: Oye, pero ojalá que funcione esta vez, porque el año pasado yo tuve
 45 ese tema ((mira a Eugenia))
 46 Eugenia: El del tsunami
 47 Profe 4: El del tsunami y de los terremotos ((mira el documento que tiene en
 48 las manos para confirmar el titulo de la charla)).
 49 Eugenia: Sí.
 50 Profe 4 : ((Mira a Eugenia)) Y pasó que la información de Explora llegó tan
 51 bien ((Mira al resto del grupo)) que vino un científico-vino a hablar de
 52 energía-los números cuánticos ((risas)). [Entonces
 53 Eugenia: [¿Tú habías pedido de?
 54 Profe 4: ((Mira el documento en sus manos y luego a Eugenia)) Tsunami y
 55 terremotos
 56 Eugenia : Ya ((asienta con la cabeza))
 57 Profe 4: Se equivocaron con el científico que mandaron al colegio ((mira a
 58 Eugenia)).
 59 Profe 3: ¡Oh!
 60 Profe 4 : ((Mirando al resto del grupo)) Y ahí rápidamente, mientras que él se
 61 preparaba, hablamos. Le expliqué el tipo de niños que eran. Y bajó su
 62 nivel. Hizo una clase espectacular, de todas maneras. Junté a todos los
 63 octavos y a los niños de sexto que pasaban a séptimo ese año y que
 64 estaban en el taller de ciencias. Más p menos se juntaron 130 niños
 65 ((Mira a Eugenia y luego al grupo)). Hizo su conferencia linda porque
 66 estaba muy bien preparado con sus diapositivas y una película.
 67 Eugenia : ¿Sobre qué era? ¿Los números?
 68 Profe 4 : Los números cuánticos
 69 Eugenia: Ah!
 70 (2.0)
 71 Profe.3: Entonces, cambió, él=
 72 Eugenia : =Les mandaron a otro, les mandaron a otro científico.
 73 Profe 1 : Pero también te cambiaron el tema
 74 Profe 4 : Claro [porque
 75 Eugenia : [todo, porque le mandaron a otra persona

- 76 Profe 4 : Él iba a otro, iba a un liceo pero le dieron la dirección del colegio,
77 entonces llegó allá.
- 78 Profe 3 : Hummm..., pensando que iba a un liceo
- 79 Profe 4 : Pensando que iba a un liceo y se había preparado para un liceo
- 80 Profe 3 : Ya
- 81 Profe 4 : ((Mira a Eugenia)) Es por eso que te digo que esa parte hay que=
82 Eugenia : = ¿y de donde venía? Venía de=
83 Profe 4 : De Explora, sí.
84 (3.0)
- 85 Eugenia: ((Mirando el documento que tiene sobre la mesa)) que raro. Ya, bueno.
86 Como ahora son' Es que, mira, además el año pasado hubo otro
87 problema. La universidad de El Puerto
- 88 Profe 1 : Ay, yo tuve uno ((esconde su cara con las manos))
- 89 Eugenia : Es que- sí, mira. Y yo ahora les dije la misma cosa porque pasa que la
90 universidad, la universidad de El Puerto como está aquí en El Puerto
91 quiere trabajar solamente con esta comuna. Entonces: "No, no, no, yo
92 no quiero trabajar con las otras comunas, sólo aquí". Entonces eso
93 significa que yo tengo menos posibilidades para elegir otros temas y
94 ellos se encargan de todo el resto. Y a mi no me consideran para nada.
95 Yo no coordino nada, nada de eso. Ellos coordinan con los liceos.
96 Entonces, yo ahí no puedo hacer nada más. Si no tengo idea de quien
97 va dar una parte y quien la otra (2,0) Entonces, le dije: « Sabe que no,
98 no, yo no me meto en eso, simplemente de lo que soy responsable ».
99 Ese era el problema que hubo hasta el año pasado. Por eso que te
100 preguntaba bien=
101 Profe 4 : No, era de Explora.
102 Eugenia: ¿De la universidad Sur?
103 Profe 4 : Sí
104 ((Otra profesora habla para proponer el tema del transporte de los
105 estudiantes))

Mardi 26 septembre

Extrait 16:

- 1 Alejandra: Son más ((hace un círculo en la hoja en el número)), son muchos más
2 yo calculé que son 300 y tantos colegios.
- 3 Carla: Sí, ¿segura? Porque yo- es que yo tenía los poquitos que tenía en la
4 ficha que me habían llegado.
- 5 Alejandra: ¿Cuáles fichas? ¿Las de los talleres son las que- los talleres que se
6 hicieron?

- 7 Carla: Sí, las que me habían comentado
 8 Alejandra: Pero entonces faltan todas las de los talleres que se van hacer.
 9 Carla: Sí faltan varios talleres por hacer, por eso no me quería arriesgar con
 10 un cifra por eso yo igual en las, en las cantidades yo quería preguntarte
 11 ((apunta con el dedo en la última hoja,)) porque acá yo igual puse
 12 cantidades, deja ver cuales son las cantidades que te quería, lo de las
 13 comunas, ferias en comunas hasta el momento hay veinte, solamente,
 14 ferias en comunas.
 15 Alejandra: Ya
 16 Carla: Científicos, Paula me dijo que eran 80.
 17 Alejandra: Sí
 18 Carla: Pero ahora esas las comunas esas, las comunas que van a ir=
 19 Alejandra: =Pero tienen
 20 Carla: A las que van a ir.
 21 Alejandra: Pero son más porque acuérdate que acá que son 80 que van de aquí
 22 pero las comunas tienen además su propio Mil científicos.
 23 Carla: Ah ya, eso ponlo [eso cuanto ((Carla apunta el lugar en la hoja)).
 24 Alejandra: [entonces ponle aquí, un centenar ((escribe en el
 25 lugar indicado por Carla))
 26 Carla: un centenar
 27 Alejandra: Porque son un poquito más de cien en total, yo calculo. Porque si tú
 28 piensas toda la gente que ellos se consiguieron
 29 Carla: Eh, eh
 30 Alejandra: Ya y que tenían ahí, no la anotaron?
 31 Carla: No, no todos.
 32 Alejandra: Ya
 33 Carla: Eso, ah no sabia [y entonces mas serian
 34 Alejandra: [yo creo que vamos a llegar a más de cien, ya ((da
 35 vuelta la hoja))

Mardi 3 octubre

Extrait 17:

- 1 Periodista: Alejandra, en este día de la Semana de la ciencia se desarrolla el tema
 2 de Mil científicos, mil aulas. Yo fui esta mañana a ver algunos
 3 colegios y la verdad es que la interacción entre los científicos y los
 4 niños es bien entretenida.
 5 Alejandra: Así es, ha ido, yo creo evolucionando en el tiempo y en esta XII
 6 Semana de la ciencia este encuentro entre los científicos y los niños,
 7 primero se hace en los colegios, cosa que es súper importante que es

- 8 un día en que la universidad sale hacia fuera, tenemos, esperamos
9 cubrir la mayor parte de la región con la visita de algún académico que
10 se siente justamente a eso a conversar y dialogar con los niños.
11 Periodista: Y la motivación es que ellos compartan experiencias y los niños se
12 vayan motivando mas con la ciencia.
13 Alejandra: Eso es. La idea es que ellos van y cuenten lo que hacen, en que
14 consiste su trabajo, las investigaciones en las que han participado,
15 como se desarrollan estas investigaciones, que significa el ser
16 científico, en el fondo, eso que, que los niños se familiaricen y
17 conozcan el perfil de lo que es un científico.
18 Periodista: Según la experiencia de años anteriores, Alejandra, ¿cómo ha sido el
19 resultado, los niños que, lo piden, que?
20 Alejandra: Sí, en realidad es una de las actividades que sí los niños están
21 esperando, los niños y los profesores, los colegios en general lo están
22 esperando la visita de los académicos, la visita de la universidad a la
23 localidad es a veces la única visita académica que en un pequeña
24 localidad se realiza durante el año. Así es que es esperada incluso por
25 la comunidad completa.
26 Periodista: Gracias Alejandra.

Extrait 18:

- 1 Alejandra: Paula, el Mil científicos ¿ya, ya estaríamos más o menos al otro lado?
2 Paula: No si no han llamado, sí. ((Se ríe))
3 Alejandra: ¿Con cuántos incendios?
4 Paula: Con-ya todos apagados ((ríe))
5 Alejandra: ¿Pero cuántos incendios así chamuscados)
6 Paula: El único con El Puerto, el único
7 Alejandra: Por lo de las tres de la tarde.
8 Paula: El único, por, por- Claro, pero eso no lo sabe la Señora Eugenia.
9 Entonces, bueno, yo le pedí a la profesora que se comunicara
10 directamente con la escuela que coordinara con ella la hora y que se
11 pusiera de acuerdo entre ellas porque=
12 Alejandra: =el profesor que no pudo ir hoy día
13 Paula: Claro
14 Alejandra: Llama a la Eugenia, Paula, y le explicas todo esto.
15 Paula: No, después, mañana. Otro día cuando ya este mas tranquila, ya.
16 Alejandra: Bueno es que ella no va estar tranquila durante toda la semana
17 Paula: Bueno, pero ¿ya?
18 Alejandra: Pero el lunes la llamas, quiero que le des una explicación de todas
19 maneras. Porque ella realmente, ella es súper trabajadora y súper

- 20 organizada entonces cuando se le desajusta algo, entra en crisis. Pero
 21 también es de puro responsable, entonces creo que tampoco es bueno=
 22 Paula: =pero no ahora porque vamos a seguir discutiendo así es que mejor
 23 Alejandra: OK
 24 Paula: Y lo otro, no. No ha habido ningún problema. Más que estas personas
 25 que se fueron a cualquier lado menos donde correspondía.
 26 Alejandra: ¿Y qué paso en La Mina?
 27 Paula: Yo llame a la ‘profe’ pero la ‘profe’ no me ha contestado.
 28 Alejandra: ¿Era en la escuela Pablo Neruda?
 29 Paula: En el liceo
 30 Alejandra: ¿y? llama al liceo
 31 Paula: Acabo de enterarme pero
 32 Alejandra: Llama es importante para que no parezca que no-ya. ((Sigue revisando
 33 con Carla los detalles para la ceremonia del viernes))

Jeudi 18 octobre 2006

Extrait 19 :

- 15 Alejandra: Partamos contigo Paula, qué es lo que tú propones, qué es, qué es lo
 16 que planteas, ya ((toma un poco de café)).
 17 Paula: ¿Tú quieres que [yo lea esto? ((apunta la hoja sobre la mesa))
 18 Alejandra: [yo quisiera que – no, no es necesario que lo leas pero
 19 que te refieras ((mira hacia los demás)). Yo quisiera poner énfasis en
 20 lo que yo les planteo, que esto más que una evaluación así de lo que
 21 hicimos es tratar, de una mirada de futuro, una proyección de lo que es
 22 el (2.0) de lo que es el trabajo, digamos, y por lo tanto mas bien desde
 23 una posición ideal, de lo que debería hacerse a lo mejor más que lo
 24 que, tanto lo que se hizo, ¿ya? ((toma mas café))
 25 Paula: ((Carraspea. Hojea el documento que preparó para la reunión.) Eh, yo
 26 puse aquí la sugerencias que empezar, eh, con mas tiempo la
 27 recolección de las fichas para que cuando ya sea el momento de la
 28 reunión (1.0) de coordinadores que se hace antes de la semana de la
 29 ciencia, que? ¿no sé cuánto tiempo es? ((mira a Alejandra)) Siempre
 30 son dos semanas antes?
 31 Alejandra: Eh, eh ((asiente))
 32 Paula: ¿Ya? ya se tengan todas he las charlas disponibles.
 33 Alejandra: ((Se pone los lentes y toma un lápiz para tomar nota en un cuaderno))
 34 A ver, ¿qué significa que se empiece antes? ¿En qué fecha empezaste
 35 y cuando consideras que debería empezarse?
 36 Paula: Empecé a principio de septiembre (2.0) empezar en xxxxx ((ríe)).
 37 Alejandra: ¿Empezar cuando?

- 38 Alguien: En marzo
 39 Paula: ((sigue riendo)) No, un mes antes.
 40 Alejandra: En agosto.
 41 Paula: En agosto.
 42 (4.0)
 43 ((Alejandra toma notas, Paula mira el documento))
 44 Alejandra: Ya. Ahora, ¿tú crees que los académicos, por la experiencia que tú
 45 tuviste y todo, de verdad, una cosa que es para octubre te la van a
 46 considerar en agosto, de verdad la van a poner en su agenda? Porque
 47 de hecho, empezando incluso en septiembre nos enfrentamos a que
 48 cuando llega el día
 49 Paula: Espérate, que tengo otra sugerencia
 50 Alejandra: Ah, ya.

Extrait 20 :

- 82 Andrés: Hum, les cuento que. Bueno, yo fui contigo a la facultad.
 83 Paula: Eh, eh.
 84 Andrés: Bueno, un día fui solo y varios ‘profes’ dijeron como que más o menos
 85 me retaron por
 86 Paula: Por haber ido o porque ellos, o porque aquí no hacían lo que ellos
 87 realmente querían.
 88 Alejandra: ¿Y que es lo que ellos querían?
 89 Andrés: Por ejemplo, un ‘profe’ que decía que aquí ha participado dos veces.
 90 Alejandra: ¿ya?
 91 Andrés: que una vez fue y no fue nadie en el colegio.
 92 ((Alejandra frunce el ceño mientras come torta))
 93 (2.0)
 94 Andrés: Otra vez que, que fue y que tenía preparada una actividad para
 95 alumnos de ((alguien tose, inaudible)) y fueron de básica. Me decía y
 96 yo no tenía idea de lo que me contaba y todo eso. Ya, y ahora un
 97 ‘profe’ me dijo: “y qué paso con los Mil científicos, mil aulas” porque
 98 se habían contactado con él para ir a El Bosque, él dijo que podía pero
 99 que ((inaudible)) una confirmación de - de lo que había pasado.
 100 (3.0)
 101 ((Todos miran a Paula esperando una respuesta)).
 102 Paula: ¿el que iba a El Bosque?
 103 Andrés: Sí, era el profesor González.
 104 Alejandra: Revisa ese caso específico, por favor.
 105 Paula: ((mira a Alejandra)) Yo le di a los profesores los nombres y el teléfono
 106 del profesor del sector donde se iban a contactar ((se da vueltas hacia
 107 Andrés)) Y el profesor de El Bosque incluso tenía dos charlas ese día
 108 y no me

- 109 (2.0)
 110 Andrés: No se, pero eso me dijo este. Porque me dijo que lo llamaron para
 111 confirmar si podía ir, el dijo que si.
 112 Paula: Ya, poh.
 113 Andrés: Pero, pero de confirmar, no me acuerdo, no me acuerdo
 114 Andrea: No hubo el nexa entre el ‘profe’ de El Bosque, mi imagino ((se da
 115 vueltas hacia Paula. Esta sentada entre Paula y Andrés))
 116 Paula: Pero independiente de eso ((mira a Alejandra)) yo le di a todos los
 117 teléfonos, la hora, la dirección y las indicaciones de cómo llegar. Así
 118 es que ((mira a Alejandra fijamente y se da vueltas hacia Andrés)) ahí
 119 no se lo que habrá pasado.
 120 Andrés: No sé, pero él me dijo eso que (2.0) que estaba, estaba disponible para
 121 ir pero finalmente no se contactaron con él para decirle dónde
 122 Paula: Pero de que se hizo dos charlas en El Bosque, ¿se hicieron? ((se da
 123 vueltas hacia Alejandra))
 124 (2.0)
 125 Alejandra: No se
 126 Paula: ¿Quién fue? No se, bueno. ((Risitas generales))
 127 Alejandra: ((apuntando a Paula con su lápiz)) Pero me interesa que tu evalúes
 128 Paula: Sí
 129 Alejandra: Caso a caso. Porque sino no puedes dar por supuesto, ¿me entiendes?
 130 Paula: No, de hecho estamos esperando que llegue la, las fichas de las
 131 participaciones. Y ahí voy a saber
 132 Alejandra: Eh

Extrait 21:

- 133 Paula: Ya. ((Mira su hoja)) he, bueno lo otro es eso mismo, los profesores.
 134 Los profesores de la, de la, de las comunas. Eh obligarlos. Por eso
 135 tener la información antes para que ellos también obligarlos a que den
 136 la confirmación ellos también con anticipación. Porque muchos, la
 137 semana antes de la actividad dijeron no yo no quiero esta charla. Yo
 138 tenía ponte tu 25 charlas que no tenía donde mandarlas porque nadie
 139 las había pedido. Entonces tener que inventar otra escuela, no es
 140 problema pero después sale el día antes el profesor diciendo: “no es
 141 que yo nunca, yo le mande un mail, y usted nunca me respondió” y yo
 142 le digo: “profesor si no me llego, si no lo respondí es porque nunca me
 143 llego ese mail”, porqué no me llamó, no preguntó si llegó, porqué
 144 esperó hasta el último día. Entonces, obligar a ellos que, que, que
 145 confirmen las horas, confirmen los lugares, confirmen todo con mucha
 146 anticipación para preveer los problemas con anticipación también.
 147 (2.0)

- 148 ((Alejandra toma nota durante la explicación de Paula)
149 Paula: Y que estén más disponibles en el tema de los horarios porque si ellos
150 dicen, no a las 11 y si no es las 11 entonces no me interesa ninguna
151 charla en el lugar. O sea hay que pensar también que los profesores
152 hay que buscar un consenso.
153 Alejandra: Una cierta flexibilidad ((toma nota en su cuaderno)).
154 Paula: Eso.
155 Alejandra: La otra cosa es que ellos en las comunas, a veces nos cambian los
156 cursos. O sea, ellos se compro- se inscribieron con enseñanza media y
157 después la profesora de enseñanza media no sé qué le pasó. “Ah
158 bueno, no, lleven un sexto básico”. A ellos les da lo mismo, pero no
159 entienden que para él que llega no es lo mismo. Bueno, yo realmente
160 creo que ésta es una de todas las actividades que hacemos=
161 Andrea: =Un cacho
162 ((Risas generales))
163 Alejandra: Bueno, ¿como era? ((mirando a Julia)). Ah sí! Mil científicos, mil
164 cachos. Así lo ellos llamado otras veces también.
165 ((Risas))