

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Penser le métier par la formation © Evelyne Charlier,
Jean-François Roussel, Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

COMITÉ SCIENTIFIQUE COMPOSÉ DE :

Monsieur Daniel Faulx
Professeur, Université de Liège - UAFA Belgique

Monsieur Michel Boyer
Professeur associé, faculté d'éducation
de l'Université de Sherbrooke

LOGIQUES OPÉRATIVES DANS L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM DE FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE

**Sephora Boucenna, Claire Baudson, Evelyne Charlier,
Université de Namur**

S'intéresser au curriculum c'est aborder les choix que pose, consciemment ou non, une société pour assurer la transmission des savoirs, c'est-à-dire pour assurer sa survie, sa pérennité. Il est dès lors compréhensible que l'élaboration d'un curriculum constitue un objet largement investigué et sur lequel on recense une production importante. Les définitions de cette notion sont nombreuses et chacune d'entre elles est porteuse de débats. C'est pour cette raison que nous proposons de nous référer à de Landsheere pour préciser ce dont il s'agit lorsqu'on convoque la notion de curriculum : « Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'ins-truction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants » (de Landsheere, 1979, p. 65). Travailler donc à partir du concept de « curriculum » c'est traiter les contenus de formation, les objec-tifs explicites et implicites propres aux actes d'éducation ou de formation, les outils et les démarches mis au service des apprentissages, de leur sanc-tion, des structures de l'enseignement ou encore des parcours dans le

système éducatif. C'est aussi s'intéresser aux systèmes de construction de sens d'une société, ainsi qu'aux instances sociales et politiques productrices d'objectifs et d'environnements d'apprentissage.

Pour Demeuse et Strauven, qui définissent le curriculum comme un « *plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir (...) Il offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus* » (2006, p. 11), le curriculum témoigne des choix de valeurs qui s'expriment dans les activités d'enseignement et d'apprentissage d'une organisation. D'autres auteurs, comme Perrenoud (2002) ou Jonnaert (2011), ne postulent pas que les valeurs politiques, sociales ou pédagogiques soient motrices de la conception du curriculum, il s'agit pour le chercheur d'analyser les environnements de construction du curriculum pour en comprendre les « valeurs » implicites. La littérature que nous avons consultée traduit plusieurs manières d'aborder cet objet, qui est progressivement devenu un concept savant selon Perrenoud (1993) lorsque son usage ne s'est plus cantonné au monde éducatif et pédagogique et qu'il a été question de débusquer tout ce que son usage « pédagogique » implique sociologiquement.

En plus des ouvrages qui se présentent comme des guides et qui abordent l'aspect pédagogique du curriculum au travers de la mise en lumière des démarches et des opérations particulières pour son élaboration (Demeuse & Strauven, 2006 ; Depover & Noel, 2005), les questions d'ordre politique interrogent les facteurs qui influencent l'élaboration des contenus (Forquin, 2008 ; Goodson, 2008 ; Young, Muller, & Whitty, 2010), soulevant aussi des questions idéologiques sur les critères de choix des publics auxquels sont destinés les curricula. La dimension épistémologique qui interroge ce qui fait l'objet de l'enseignement, la manière dont ces objets ont été construits dans le format scolaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) et la dimension identitaire qui questionne les implications identitaires sur la profession enseignante (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) constituent d'autres portes d'entrée dans les problématiques que soulève le curriculum. Soulignons aussi que le curriculum est traité à partir des tensions qui traversent sa construction (Audigier, Crahay, & Dolz, 2006) ou celles qui le mettent en perspective avec les modes d'évaluation choisis (Audigier et al., 2006).

L'angle d'analyse présent dans cet article s'inscrit, quant à lui, dans une approche par l'activité des sujets. En effet, dans un contexte de transformation du paysage de l'enseignement supérieur, il s'agit d'étudier le processus d'élaboration d'un curriculum de formation continue dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone réunissant trois organisations de l'enseignement supérieur (une haute école et deux universités). À partir de cette étude de cas documentée et utilisant les cadres conceptuels de la sociologie de la traduction de Callon dans sa version de 1986, nous voudrions dégager les caractéristiques du travail de construction d'un curriculum et comprendre les « raisons » d'agir des acteurs impliqués dans la construction de celui-ci. Pour ce faire, nous utilisons aussi le cadre des logiques d'action issu de la sociologie des organisations, auquel nous ajoutons une dimension intentionnelle et projective, produisant par là même, un modèle que nous avons appelé « logiques opératives ».

Après avoir présenté la structure du programme de master de spécialisation étudié, le paysage francophone belge de l'enseignement supérieur et le parcours administratif et politique de l'habilitation d'un nouveau programme dans une première partie, nous avons synthétisé deux modèles conceptuels utilisés pour l'analyse des données (un existant et un second modifié) dans une deuxième partie et apporté des précisions méthodologiques quant au recueil et au traitement des données empiriques dans une troisième partie. La dernière partie de cet article présente les produits de l'analyse réalisée grâce au croisement des deux modèles conceptuels, mettant en perspective logiques opératives et étapes de la traduction selon Callon.

1. ÉLÉMENTS DU CONTEXTE

Le curriculum dont il est question dans cet article est un master de spécialisation, c'est-à-dire un programme de niveau 7 dans le cadre européen de certification ; il est donc destiné à des personnes déjà détentrices d'un master. Il a accueilli ses premiers étudiants en septembre 2017. Le master de spécialisation est composé de 60 crédits qui sont déclinés en 12 unités d'enseignement, toutes créées à cette occasion. Huit unités d'enseignement (totalisant 28 crédits) abordent différents thèmes. Deux unités d'enseignement totalisant 7 crédits se déclinent en séminaire d'intégration et en séminaire mémoire. Un cours à option de 10 crédits est proposé aux

étudiants. Enfin, 15 crédits sont attribués au mémoire qui n'est autre que la douzième unité d'enseignement. Signalons aussi que dans le cadre du séminaire d'intégration, un séminaire international de recherche est organisé et réunit les enseignants, les étudiants et potentiellement des étudiants d'établissements partenaires internationaux.

L'enseignement supérieur en Belgique francophone a fait l'objet de remaniements constants ces dernières années. Les fusions entre établissements se multiplient, de nouvelles structures politiques et géographiques apparaissent, redessinant, suite à deux décrets (Belgique, 2004, 2013), le paysage de l'enseignement supérieur. Pour créer un nouveau programme, les établissements doivent obtenir une habilitation auprès de l'ARES (Académie De Recherche Et d'Enseignement Supérieur) avant de faire l'objet d'un décret gouvernemental. L'ARES se définit comme « la fédération des établissements d'enseignement supérieur francophones de Belgique » et assume essentiellement comme mission celle de contrôler et de valider les décisions prises par les établissements de l'enseignement supérieur. Précisons aussi que les universités sont de tailles diverses (certaines dénombrent le quintuple des étudiants des plus petites) et ne sont habilitées que pour certaines disciplines et/ou pour le premier cycle uniquement. Ces précisions sont utiles car elles permettent de mettre en lumière la concurrence présente entre établissements, sachant que tous doivent se répartir les subventions d'une enveloppe fermée.

Le dossier d'habilitation introduit, il est discuté en chambre des universités et/ou en chambre des hautes écoles, voire dans une des commissions liées à un domaine d'étude (en commission des hautes écoles ou en commission universitaire). Chaque établissement analyse alors le caractère concurrentiel ou pas du projet de programme avec ce qu'il organise déjà. Cette procédure induit des processus de tractations et de négociations entre les divers établissements composant le paysage de l'enseignement francophone belge lorsqu'un nouveau programme doit voir le jour.

Dans le cadre de cette recherche, trois établissements fondent le master (deux universités de même taille et une haute école, relevant de réseaux

d'enseignement¹ différents). Sont aussi associées des universités ou des hautes écoles françaises, suisses et québécoises par conventions interétablissements. Enfin, interviennent à titre individuel dans le programme des enseignants issus d'établissements internationaux pour assurer l'enseignement d'une série d'activités d'apprentissage. Les universités et les hautes écoles se distinguent par des fonctionnements institutionnels différents : les lignes hiérarchiques ne sont pas les mêmes, de même que le statut et les missions des enseignants. La charge d'un enseignant à l'Université comporte non seulement une mission d'enseignement mais aussi une mission de recherche et une mission de services à la société. En haute école, les enseignants ne disposent pas de charge de recherche et lorsqu'ils assument une tâche relevant d'un service à la société, ils sont mandatés par leur institution et détachés de leurs heures de cours en proportion de l'investissement exigé par la tâche.

Précisons enfin que les deux universités fondatrices de ce programme ne disposent pas des mêmes facultés et s'inscrivent dans des paradigmes de recherche et des épistémologies différents. Conscientes de cela, elles décident cependant de tenter l'aventure.

2. CADRES D'ANALYSE - SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION ET LOGIQUES OPÉRATIVES

Le présent article s'appuie essentiellement sur deux courants complémentaires qui sont la théorie issue de la sociologie de la traduction et la notion de logiques d'action telle qu'elle est définie par la sociologie des organisations.

2.1 Le modèle de la sociologie de la traduction

Le modèle de la sociologie de la traduction s'inscrit dans le cadre de recherches en sociologie des sciences menées par Michel Callon et Bruno Latour. Il participe aujourd'hui à un courant de recherches plus large

1 Un réseau d'enseignement regroupe un ensemble d'écoles selon des caractéristiques propres aux pouvoirs organisateurs des établissements. En Belgique francophone quatre « réseaux » d'enseignement cohabitent : 1) Fédération Wallonie-Bruxelles, 2) officiel subventionné, 3) libre subventionné confessionnel, 4) libre subventionné non confessionnel

appelé sociologie de l'innovation étudiant de nombreux domaines dont la technologie, l'économie, la politique mais aussi l'éducation. La sociologie de la traduction « *met l'accent sur l'innovation en train de se faire et sur la dynamique de réseau* » (Lhomme & Fleury, 1999, p. 113).

Cette approche permet de comprendre le processus par lequel un accord se réalise ou non entre différents acteurs pour s'inscrire dans un projet commun. Elle montre toute l'importance des actions qui permettent à des acteurs venant d'horizons parfois différents et ne communiquant pas nécessairement entre eux d'entrer en dialogue, de se coordonner, de coopérer (par négociation, imposition, conviction) soit pour défendre leurs intérêts, soit pour définir un projet exprimant des intérêts communs (Lhomme et Fleury, 1999).

De plus, l'innovation s'inscrit dans un ou plusieurs environnements et cette interaction les transforme mutuellement mutuellement. « *Le processus d'innovation se produit dans un environnement qui se modifie en même temps que le projet et avec lui (...) Ce qui a été co-construit par négociations et adaptations successives, qui commencent très tôt dans le processus, c'est l'innovation et le monde qui va avec.* » (Lhomme et Fleury, p. 115)

Dans le cadre de cet article, nous définissons le projet du master de spécialisation comme une innovation, un système d'action pensé de manière dynamique et dont le processus collectif amène les acteurs à négocier les intérêts, à déplacer les conceptions, à se mobiliser pour un projet commun.

Dans son modèle de la traduction, Callon identifie quatre étapes qui peuvent se chevaucher et par lesquelles passent des acteurs ou groupes d'acteurs isolés pour aboutir à une communauté d'acteurs partageant une même façon de poser le problème. Ces étapes se définissent par la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

A. La problématisation

Pour Callon, « *la problématisation consiste en la formulation de problèmes par des acteurs* » (Callon, 1986, p. 180). Ceux-ci identifient un ensemble d'autres acteurs dont ils s'attachent d'une part à démontrer

qu'ils ont un intérêt à s'engager avec eux et, d'autre part, à les convaincre que leur proposition constitue un passage obligé. Selon l'auteur, ils se rendent indispensables au processus.

La problématisation implique ainsi une autre définition des acteurs, « *elle est suffisamment précise pour expliquer en quoi ces acteurs sont nécessairement concernés par les différentes questions formulées* » (ibidem, p. 181).

Outre la définition des acteurs qu'elle implique, la problématisation possède des propriétés dynamiques : elle indique des déplacements et des détours à consentir et pour cela des alliances à sceller. La problématisation permet de décrire un système d'alliances entre des entités et de définir l'identité ainsi que les problèmes qui s'interposent entre elles et ce qu'elles veulent. (ibidem, p. 183-184)

Problématiser revient à définir une série d'acteurs et dans un même mouvement à identifier les obstacles qui les empêchent d'atteindre les buts ou objectifs qui leur sont imputés.

B. L'intéressement

L'intéressement consiste à sceller des alliances entre acteurs et peut se définir comme « *l'ensemble des actions par lesquelles une entité s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation* » (ibidem, 185). En d'autres termes, il s'agit de mobiliser des acteurs préalablement identifiés comme susceptibles d'être intéressés par l'objet et de les faire rentrer dans sa propre logique. Ces différentes actions s'incarnent ainsi dans des dispositifs basés sur la construction de relations entre acteurs, mais aussi sur la rupture de relations que ces acteurs avaient nouées avec d'autres. Par ailleurs, selon Callon, « *chacune des entités convoquées par la problématisation peut se soumettre et s'intégrer au plan initial, ou à l'inverse refuser la transaction en définissant autrement son identité, ses buts, ses projets, ses orientations, ses motivations ou ses intérêts* » (ibidem, p. 185).

« *Un intéressement réussi confirme (plus ou moins complètement) la validité de la problématisation qui, dans le cas contraire, se trouve réfutée* » (ibidem, p. 188).

C. L'enrôlement

L'enrôlement constitue un intéressement réussi. *« Il désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte (...) Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir. »* (ibidem, 189-190)

D. La mobilisation des alliés

Cette étape consiste à mobiliser, c'est-à-dire à « rendre mobiles » des alliés qui ne l'étaient pas auparavant, à les déplacer et à les rassembler en un même lieu. Elle implique la désignation de porte-parole successifs *« quelques individus, parlant pour les autres, ont été intéressés au nom des foules qu'ils représentent (ou prétendent représenter) »* (Callon, 1986, p. 194). La notion de porte-parole est importante dans la réussite du processus de traduction. En effet, *« parler pour d'autres, c'est d'abord faire taire ceux au nom desquels on parle (...) ceci suppose des ajustements incessants et des dispositifs d'intéressement infiniment plus sophistiqués »* (ibidem, p. 196).

Si la mobilisation réussit au terme de ces quatre étapes et si les porte-parole sont représentatifs, *« la problématisation initiale qui avançait des hypothèses sur l'identité des différents acteurs, leurs relations et leurs objectifs a laissé place à un réseau de liens contraignants. Mais le consensus et la mobilisation qui le rend possible peuvent être contestés à tout moment. »* (Callon, 1986, p. 199)

La notion de controverse est alors introduite par Callon pour désigner *« toutes les manifestations par lesquelles est remise en cause, discutée, négociée ou bafouée la représentativité des porte-parole. La controverse désigne l'ensemble des actions de dissidence »*. Les dissidences font partie du processus de traduction et amènent sa remise en cause, obligent à négocier à nouveau les intérêts, les équivalences et les rôles des entités pour essayer de stabiliser la communauté. *« La clôture des controverses coïncide avec la mise en place de porte-parole incontestables »* (Callon, 1986, p. 201).

Selon cette approche, la traduction se comprend comme « un processus avant d'être un résultat ». En effet, chaque étape *« marque une*

progression dans les négociations qui aboutissent finalement à la désignation de porte-parole légitimes qui disent sans être démentis ce que sont et veulent » ceux qu'ils représentent. (Callon, 1986, p. 205)

2.2 De logiques d'action à logiques opératives

Pour analyser le processus d'élaboration d'un programme de l'enseignement supérieur, nous adoptons une approche compréhensive sur les différentes actions posées par les acteurs et plus particulièrement sur le sens qu'ils leur attribuent. Pour cela, nous avons choisi l'entrée par les logiques d'action qui met en évidence l'articulation entre l'acteur et la situation d'action qui forme le cadre dans lequel s'inscrit l'action.

Pour Bernoux *« l'entrée par les logiques d'action est largement l'acceptation d'une méthode : il s'agit de mettre au jour les raisons d'agir des individus, en prenant en compte la diversité des mobiles et des rationalités, à partir des discours que tiennent les acteurs sur leur propre conduite »* (Brechet & Schieb-Bienfait, 2009).

Partant de son étymologie, le mot logique, venant du grec *logikè*, se définit par l'art ou la science du raisonnement, et se comprend comme l'étude des opérations de l'esprit considérées par rapport à la fin à laquelle il tend. Ainsi, pour les auteurs, il s'agit *« d'explorer le lien entre l'intention et l'action, de retrouver la piste sinueuse des choix opérés par l'acteur et de rendre compte de ce qui les fonde »* (Amblard, Bernoux, Herreros, & Livian, 2005). De ce fait, les logiques d'action ne constituent pas une structure causale stable, elles évoluent en fonction des actions. Elles se concrétisent dans les interactions issues de l'articulation entre acteur et situation d'action.

Brechet et Schieb-Bienfait nous rappellent que ce qui fonde l'analyse sociologique des organisations et la posture première de l'analyse des logiques d'action *« c'est le fait que la rationalité située, dont on ne saurait instruire la compréhension en dehors d'une situation d'action, donc d'interdépendance entre acteurs dans un univers réglé ou régulé, exclut fondamentalement que l'on puisse s'appuyer sur une lecture a priori des comportements. »* Ils expliquent ainsi que ce fondement exclut toute posture explicative associée à telle facette de l'acteur ou de la situation, auquel cas

cela reviendrait à s'inscrire dans une forme de déterminisme. « *Les comportements ne peuvent être compris qu'en situation, donc inférés ex post des pratiques des acteurs, comprises en première instance en s'appuyant sur ce qu'en disent les acteurs eux-mêmes, mais analysées en seconde instance dans une perspective systémique englobante qui permet de mieux en saisir la logique d'ensemble* » (Brechet & Schieb-Bienfait, 2009, p. 2). Cette porte d'entrée permet de comprendre les mobiles en considérant à la fois l'acteur et la situation d'action. Cela suppose de la part du chercheur de rechercher l'explication endogène aux jeux des acteurs et d'interroger les raisons d'agir de ces derniers en excluant qu'ils sont déterminés par leurs adhésions idéologiques ou leur culture.

Ainsi le projet de l'action est différent des mobiles de l'action mais les deux ne sont pas mutuellement exclusifs. Si l'analyse des logiques d'action « *ne fait aucune place à l'idée que les acteurs forment des projets, et que l'agir projectif serait au fondement des comportements humains* » (Brechet & Schieb-Bienfait, 2009, p. 5), nous analysons avec les logiques opératives, les mobiles de l'action des acteurs individuels. Leurs actions étant situées et donc inscrites dans des cultures d'organisation et des temporalités particulières, nous considérons leur dimension projective avec la prise en compte du projet poursuivi par les acteurs. C'est ainsi que l'exercice empirique décrit plus loin dans l'article tente d'accéder aux actes mais aussi aux intentions énoncées des acteurs.

3. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Nous présentons dans ce paragraphe la méthodologie avec laquelle nous avons recueilli les données et celle avec laquelle nous les avons traitées pour terminer avec quelques précisions sur des caractéristiques propres à ce recueil et à ce traitement.

Pour recueillir les données, cinq acteurs impliqués dans l'élaboration du programme (deux pour deux des trois établissements fondateurs et un acteur pour le troisième) ont été sollicités pour répondre à des entretiens semi-directifs (Blanchet et al. 1985) de presque deux heures chacun. Le choix de ceux-ci n'a pas été guidé par un souci d'exhaustivité ou de représentativité mais par une volonté de développer de l'intelligibilité à partir du discours de professionnels impliqués à différents

moments du processus, dont le rôle est déterminant dans l'élaboration du programme. Les cinq de ces personnes sollicitées ont pu se libérer pour répondre aux questions. Les entretiens ont été menés par une chercheuse non impliquée dans le master de spécialisation mais qui appartient à l'une des trois institutions fondatrices. Deux acteurs impliqués dans la conception du programme ont été interviewés conjointement pour deux des trois institutions. Le troisième entretien a été mené avec un seul sujet. Les sujets interviewés sont deux directrices de catégories (équivalent de vice-rectrices à l'Université) pour la haute école, le vice-recteur à l'enseignement pour une des deux universités et une directrice de département, ainsi qu'une enseignante-chercheuse pour la deuxième université. Ainsi, quatre des cinq sujets interviewés occupent des postes hiérarchiquement élevés dans l'organisation.

Ils ont été interrogés sur la manière dont le projet de master de spécialisation des professionnels a été élaboré, sur son émergence, sur ce qui a été pris en charge par chaque acteur, sur les temporalités (rythmes, échéances...) qui ont marqué son élaboration et sur les étapes clefs de sa construction. Ils ont aussi été invités à s'exprimer sur les processus de choix des partenaires (institutions et personnes), du public cible et des intervenants. Ils ont enfin été invités à s'exprimer sur leurs représentations de l'implication de chacun des fondateurs du programme.

Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés en cinq étapes. Dans la première, les chercheuses ont analysé la structure du discours des sujets interrogés et ont fait apparaître qu'il était construit autour d'intentions, d'actions ainsi que d'éléments contextuels valorisés positivement ou négativement, voire sans valorisation. Une deuxième étape a permis de traduire les verbatim en actions et en intentions. La troisième étape a consisté à élaborer des familles d'actions et des familles d'intentions. Nous présentons ces catégories dans le paragraphe dédié aux résultats de la recherche. Ces trois premières étapes de l'exercice d'analyse relèvent d'un processus de catégorisation conceptualisante (Alvarez-Pereyre, 2008; Paillé & Mucchielli, 2003). Précisons que chaque entretien a été analysé séparément. Un premier entretien a été analysé par deux chercheuses. Puis le deuxième et le troisième ont été analysés chacun par une des deux chercheuses. Chacune soumettant l'exercice d'analyse à la seconde. Voici la forme prise par les tableaux d'analyse pour les actions et pour les intentions :

Tableau 1 - Catégorisation des actions

Institution témoin	Catégorisation des actions	Catégorisation en actions	Verbatim
	Engager l'institution dans le partenariat	Répondre à une demande de la direction	La demande s'est faite par ma direction de l'époque qui était la direction de catégorie et qui a entendu parler d'un éventuel master de spécialisation en accompagnement
	Identifier des ressources	Identifier une expertise liée à l'objet	Comme on organisait une formation qu'on appelait "praticien-formateur" et que c'était moi qui était responsable de l'organisation de cette formation-là, ma directrice m'a demandé si je voulais bien m'impliquer dans la construction du master

Tableau 2 - Catégorisation des intentions

Institution témoin	Catégorisation des intentions	Catégorisation en intentions	Verbatim
	Transfert d'une expertise dans un curriculum	Élargissement du public rencontré initialement	Alors, à ce moment-là, je me suis dit : « Il va falloir qu'on formalise ça pour le proposer aussi », puisque nous faisons tous et toutes de l'accompagnement. On s'est dit : « Comment on va pouvoir transformer ça de manière à ce que ça serve à d'autres »
	Rationalisation des ressources	Rassemblement de différentes formations en un même curriculum	À ce moment donné, on s'est dit : « Ce serait bien de rassembler des différentes formations et d'en faire un curriculum un peu plus cohérent de façon à en faire notre offre et de ne plus être à la traîne des demandes où il fallait à chaque fois recommencer à monter un type de formation en lien avec la demande »

Les quatrième et cinquième étapes ont été menées conjointement. L'analyse des actions et des intentions, situées par rapport aux auteurs énonciateurs (institutions A, B ou C), s'est faite en identifiant par

catégorisation conceptualisante les logiques qui meuvent les auteurs, tout en inscrivant ces logiques dans le cadre des quatre étapes proposées par Callon dans son modèle de la sociologie de la traduction. Nous avons ainsi pu aboutir à identifier les traducteurs du processus de création du master de spécialisation.

Dans les biais méthodologiques qui peuvent être imputés à cette recherche, nous relevons l'implication directe d'une partie des auteurs de cet article dans l'élaboration du curriculum. Un protocole de mise à distance a été observé de manière à recentrer continuellement la tâche et à permettre à la chercheuse de prendre conscience de ses conceptions et représentations afin de neutraliser au mieux l'exercice d'analyse. Cela a constitué un réel exercice réflexif au sens où le développe Bourdieu (2001).

4. RÉSULTATS

4.1 **Éléments du contexte tels que relevés par les sujets de la recherche**

Pour des raisons de non-promotion du master, nous ne délivrerons pas les noms des organisations impliquées dans cette recherche. Pour faciliter la lecture de l'analyse, nous désignerons l'université initiatrice par l'organisation A, la haute école partenaire par l'organisation B, la deuxième université fondatrice par l'organisation C et la troisième université qui ne deviendra pas partenaire par l'organisation D. Pour comprendre le rôle de chacun des intervenants, nous avons listé, à partir des éléments évoqués par les sujets interviewés, les différents acteurs impliqués dans l'élaboration du curriculum.

Tableau 3 - Acteurs impliqués dans l'élaboration du curriculum mentionnés dans les entretiens

Organisations	Acteurs
Organisation A (Université)	Vice-rectrice à l'enseignement Doyen de la faculté habilitante Directrice d'un département (concepteur) Enseignante chercheuse (concepteur) Intervenants belges ou internationaux dans le programme

Organisation B (Haute école)	Directeur président sortant Directrice présidente entrante Directrice de catégorie sociales Directrice de catégorie paramédicale
Organisation C (Université)	Vice-recteur à l'enseignement Enseignant chercheur
Organisation D (Université)	Recteur Vice-recteur à l'enseignement Doyenne de faculté Président d'une école au sein de la faculté Présidente de programme
Public ciblé (futurs étudiants)	Étudiants dans les secteurs de : - Éducation et formation - Marchand - Non marchand - Administrations publiques

La directrice du Département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A ont initié un programme (d'exécutif master ou de master) dès septembre 2011. Parce que le Département de l'organisation A organise deux certificats (programme de formation continue universitaire certifiant de niveau 7) de 27 et de 12 crédits respectivement, il est remarqué par une école pédagogique suisse qui souhaite créer un programme de MAS (Master of Advanced Studies) en codiplomation avec un partenaire international. Deux années de conception entre les deux organisations se clôturent par une suspension des démarches suite à un décret qui retire les habilitations en sciences de l'éducation à l'organisation A.

Deux années s'écoulent pour que le projet de master renaisse. l'organisation A peut habilitier le programme dans une des facultés existantes. C'est de manière conjointe que la directrice du département et l'enseignante-chercheuse soumettent leur projet aux autorités de leur université et engagent une tournée des organisations pour s'allier des partenaires, voire s'assurer qu'aucun établissement de l'enseignement supérieur ne fasse obstacle lors de la validation politique auprès de l'ARES du programme.

La directrice du Département de l'organisation A est approchée par le président directeur de l'organisation B. Ce dernier souhaite que la

haute école fasse partie du projet. Il va ainsi mandater deux directrices de catégorie pour s'impliquer dans l'élaboration du curriculum, ces dernières mandatent à leur tour deux responsables de programmes. qui débudent la conception du curriculum en tant que responsables de programmes pour rapidement endosser la nouvelle casquette de directrice de catégorie. La structure du master est ainsi construite entre l'organisation A et l'organisation B.

L'organisation A (par l'intermédiaire de la directrice du Département et de l'enseignante chercheuse) avait rencontré, en amont des accords avec l'organisation B, l'organisation D, et plus particulièrement la doyenne d'une faculté habilitante, le directeur de l'école et la présidente d'un programme. Ces derniers étaient intéressés mais la rencontre n'a pas donné lieu au début d'une collaboration. La faculté de l'organisation D étant surchargée et ne prévoyant pas l'octroi de cadre supplémentaire, il n'y eut plus d'échanges entre ces interlocuteurs. Pourtant, lors d'une réunion des recteurs et vice-recteurs, le recteur de l'organisation D exprime son souhait d'inclure son organisation dans le projet. Interpellant son vice-recteur à l'enseignement et la doyenne d'une faculté, il reçoit un non catégorique de la part de cette dernière.

Les contacts privilégiés entre le vice-recteur à l'enseignement de l'organisation C et la directrice du Département de l'organisation A conduit l'organisation C à s'impliquer dans le projet. Les autres organisations contactées n'ont pas donné suite. C'est ainsi que trois partenaires fondateurs se rassemblent pour créer le master de spécialisation tout en s'impliquant à des moments différents de la conception suivant la temporalité dans laquelle ils ont rejoint le projet.

4.2 Définitions des catégories d'actions et d'intentions

Comme précisé précédemment, nous avons fait émerger de la structure du discours des sujets interviewés des éléments de contexte, des actes, des intentions qui ont fait l'objet d'une catégorisation, ainsi que des éléments de contexte valorisés positivement ou négativement, voire sans valorisation aucune. Nous les présentons dans les lignes et les tableaux suivants.

Tableau 4 - Catégories d'actions

Catégories d'actions	Définition des catégories
Sélectionner des partenaires	L'ensemble des actes de recherche, d'évaluation et de recrutement de partenaires
Aménager l'environnement institutionnel	L'ensemble des actes de « fondation » préparant à l'existence d'un programme interinstitutionnel
Négocier le partenariat	L'ensemble des actes qui répartissent les rôles, les responsabilités et les financements entre les organisations partenaires ainsi que les actes qui planifient des espaces délibératifs et collaboratifs visant à développer ce même partenariat
Identifier des ressources	L'ensemble des actes investiguant un champ de compétences et d'expertises, présents dans sa propre institution ou chez ses partenaires potentiels (personnes ou institutions)
Étudier la faisabilité	L'ensemble des actes d'investigation qui permettent d'évaluer le caractère réalisable de l'investissement dans le master, que ce soit financièrement, logistiquement, pédagogiquement, stratégiquement ou politiquement
Circonscrire le public cible	L'ensemble des actes d'investigation et de délibération entre partenaires portant sur le public susceptible d'être intéressé a priori ou défini comme cible par le programme de master de spécialisation
Concevoir le programme	L'ensemble des actes traduisant l'investissement d'espaces délibératifs dans le partenariat ainsi que les actes qui relèvent de la construction générale du programme
Faire valider le curriculum	L'ensemble des actes de communication écrite ou orale répondant aux exigences légales institutionnalisant le programme
Mettre en œuvre	L'ensemble des actes qui donnent corps et permettent d'incarner le programme, cela s intentions
Évaluer le curriculum	L'ensemble des actes de conception, de planification et de structuration qui permettent de jauger de la pertinence du curriculum proposé que ce soit dans ses contenus, ses modalités, la répartition des responsabilités et des ressources entre les partenaires

Tableau 5 - Catégories d'intentions

Catégories d'intentions	Définition des catégories
Transfert d'une expertise dans un nouveau curriculum	L'ensemble des motifs qui traduisent une volonté d'utiliser (ou d'amplifier) au sein du nouveau curriculum un contenu de cours ou une expertise scientifique et/ou expérientielle développée antérieurement à sa conception
Rationalisation des ressources	L'ensemble des motifs qui visent à optimiser les ressources disponibles qu'elles appartiennent à la même ou à différentes organisations
Rayonnement institutionnel	L'ensemble des motifs qui visent la reconnaissance et la visibilité de sa propre organisation dans le paysage de l'enseignement supérieur
Réponse à des besoins sociétaux	L'ensemble des motifs qui traduisent une volonté d'inscrire la production du nouveau curriculum comme réponse à des besoins exprimés ou débusqués par les populations qui vont constituer la cible du programme
Rayonnement scientifique	L'ensemble des motifs qui visent la reconnaissance et la visibilité de la recherche produite au sein de son organisation
Positionnement politique institutionnel	L'ensemble des motifs qui traduisent une volonté de promouvoir des options politiques institutionnelles

4.3 Définition des logiques opératives dans l'élaboration du master

Partant de la notion de logique d'action, telle que définie par la sociologie des organisations, nous avons exploré les actes posés (à partir du discours) par les acteurs pour définir des logiques. Si l'utilisation de de termes « logique » et « opérative » peut évoquer un pléonasmе, c'est parce qu'il y a une volonté d'insister sur la dimension d'actes.

Nous définissons la notion de logique opérative comme un ordonnancement cohérent des choix opérés par les acteurs et mobilisateurs d'actions. Celle-ci est inférée à partir d'actes et d'intentions situés dans des contextes précis, révélant une « grammaire » interactionnelle et communicationnelle cohérente avec des enjeux donnés.

À partir du discours des sujets interviewés, nous avons inféré sept logiques opératives définies dans les lignes suivantes.

Logique bureaucratique

Dans la logique bureaucratique, l'ordonnancement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la standardisation des interactions, soutenue par des procédures (elles aussi standardisées) et dans des configurations hiérarchiques circonscrites et stables. Les aspects administratifs y occupent une place importante. La recherche de conformité constitue un des axes d'actes privilégiés.

Logique coopérative

Dans la logique coopérative, l'ordonnancement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans l'aménagement d'espace délibératif, de controverse, de construction commune et de rétroaction.

Logique de contenu

Dans la logique de contenu, l'ordonnancement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la promotion d'objets de recherche ou d'activités professionnelles dans les contenus du curriculum.

Logique ergonomique

Dans la logique ergonomique, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la gestion rationalisante, optimalisante et performatrice des ressources.

Logique financière

Dans la logique financière, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans l'attention portée aux intérêts financiers dans l'engagement dans le projet.

Logique pédagogique

Dans la logique pédagogique, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme.

Logique stratégique

Dans la logique stratégique, l'ordonnement des choix mobilisateurs d'actions trouve sa cohérence dans une articulation conséquente entre des objectifs clairement définis et des ressources mobilisées pour les atteindre.

4.4 Logiques opératives dans l'élaboration du master

Les résultats présentés ci-dessous sont le fruit d'une analyse en double piste mobilisant à la fois des éléments de la théorie de la traduction (Callon, 1986) et à la fois des éléments des logiques d'action définies par la sociologie des organisations (Amblard et al., 2005). Le modèle de Callon structure la présentation des résultats de l'analyse sur base des quatre étapes : problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation. Précisons à l'instar de Callon que ces étapes peuvent se chevaucher. Il n'y a donc pas de linéarité chronologique telle que pourrait le traduire l'effet d'écriture. Par ailleurs, le système analysé réunit tous les acteurs qui sont présentés dans le paragraphe dédié au contexte.

La problématisation ou comment constituer le master comme un point de passage obligé

La formulation du problème équivaut à la formulation du projet de master par les initiatrices du projet (Directrice de département et enseignante chercheuse de l'université A). Ainsi, les promotrices de l'idée initient la problématisation dans une première définition du projet et identifient des acteurs à impliquer, tout en s'attachant à démontrer l'intérêt de nouer une alliance autour de ce projet. Dans cette étape, les acteurs des différentes organisations (A, B, C, D) définissent les contours du partenariat potentiel et évaluent les intérêts ou non à s'engager dans le projet.

La problématisation se concrétise par un ensemble d'actions visant divers objets et portées par des acteurs différents, à savoir :

- L'esquisse du programme en termes de contenus et de construction d'une première structure
- La sélection des partenaires en termes de prospection, de sollicitation et de réponse de la part des partenaires ou des intervenants
- L'identification des ressources en termes de ressources humaines, champs d'expertise, programme existant au sein de chaque organisation

L'université A poursuit comme but de créer un programme de master de spécialisation. En effet, forte d'une expérience scientifique et expérimentale sur l'objet du programme, et sollicitée régulièrement pour créer des formations pour des publics précis sur ce même objet, elle souhaite optimiser cette expérience et créer un programme de master. Ainsi, une logique ergonomique peut être inférée dans la naissance même du projet.

À ce but, plusieurs obstacles se présentent à travers un contexte défavorable n'autorisant pas une habilitation dans le domaine des sciences de l'éducation et une législation sur la non concurrence entre établissements de l'enseignement supérieur. Pour contourner ces obstacles, les acteurs de l'université A décident de modifier le domaine d'habilitation et de créer

des alliances avec d'autres universités et hautes écoles, sachant que les partenariats entre universités et hautes écoles sont particulièrement plébiscités par les autorités publiques habilitantes. Ce que Callon désigne dans un contexte d'innovation technologique comme « définition du problème », nous le reformulons dans le cadre de la création de ce programme comme le « projet d'élaboration d'un programme ». Ce projet est porté dès le départ par la directrice de Département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A. Après s'être assurées dans un premier temps du soutien des autorités académiques, elles vont prospecter et solliciter des partenaires y compris ceux qui ne présentent pas les mêmes paradigmes. En cela, ces deux actrices, alors même qu'elles sont motivées par les contenus dans lesquels elles ont construit une expertise, se retrouvent à opérer des détours par rapport à l'objet même du projet de programme et à consentir à des alliances qu'elles n'auraient pas envisagées si elles n'étaient pas mues par une logique stratégique. Il s'agit pour elles d'atteindre le but d'élaborer ce programme, elles alignent donc les moyens avec ce but en « démarchant ». Elles vont également solliciter une université concurrente (l'organisation D). Cette dernière, représentée par plusieurs acteurs académiques de la faculté des sciences de l'éducation, entre en controverse au sens où le définit Callon. Le programme n'est pas perçu comme indispensable dans la mesure où les ressources humaines que possède la faculté sont insuffisantes (caractère chronique de pénurie structurelle d'enseignants). En effet, le recteur de l'organisation D a souhaité intégrer le partenariat mais les représentants académiques de la faculté sollicités ont exprimé leur refus. La nécessité de créer ce programme n'a pas été perçue par l'organisation D, dès lors la problématisation n'a pas opéré pour cette organisation alors que ce fut le cas pour l'organisation B et l'organisation C.

En effet, on relève pour l'organisation B que ses enjeux ou ses intentions relèvent du rayonnement institutionnel. Il s'agit pour la haute école de codiplômer avec une université et de développer des programmes de second cycle. Les logiques que nous avons inférées sont de nature bureaucratique ; le président directeur identifie une opportunité pour la haute école de développer un programme de master de spécialisation lors d'une rencontre sur un tout autre objet avec la directrice du Département de l'organisation A. Il confie cette tâche à deux directrices de catégorie qui, à leur tour, confient cette tâche à deux responsables de programmes retenues pour avoir développé des programmes qui apparaissent en lien avec l'objet du master de

spécialisation. Ces dernières endossent le mandat qui leur est confié. Elles sont promues rapidement directrices de catégorie et vont poursuivre leur investissement dans l'élaboration du curriculum à ce titre.

Pour l'organisation C, les enjeux relèvent aussi d'un rayonnement institutionnel tout en voulant développer l'offre de formation pour la population locale (ce que nous avons catégorisée comme une réponse à des besoins sociétaux). À cela s'ajoute l'enjeu du transfert dans le nouveau master d'une expertise développée dans le cadre d'un programme de formation. Les logiques que nous avons dégagées de l'analyse sont de deux natures : logique stratégique et logique financière. L'organisation C, au travers de son vice-recteur à l'enseignement, va analyser la faisabilité et l'intérêt financier à participer à ce projet après avoir été sollicité par la directrice de l'organisation A. L'analyse des arguments stratégiques et financiers aboutit à un verdict d'engagement.

Les dispositifs d'intéressement ou comment sceller les alliances

L'intéressement s'incarne non seulement dans les alliances qui sont scellées au travers de dispositifs mais aussi dans l'imposition et la stabilisation des identités des différents acteurs par une même entité.

Parmi les actions posées par l'organisation A, et que nous relient à l'intéressement, nous relevons la validation du curriculum par les autorités universitaires. Il est impératif que le programme soit porté par ces mêmes autorités et qu'elles réalisent le lobbying nécessaire pour qu'il puisse être mis en œuvre. Dans le jeu des transactions qui existent pour la création d'un programme entre institutions de l'enseignement supérieur francophone belge, le recteur de l'organisation A et la vice-rectrice à l'enseignement se constituent porte-parole du projet. Les initiatrices expliquent dans l'entretien qu'elles se sont senties exclues de cette opération au sens où elles n'étaient pas consultées sur les termes contractualisés et sur les objets de négociation et de renoncement.

D'autres actions se situent dans la justification de sa pertinence sociale à travers les résultats de l'analyse des besoins. La directrice du département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A ont sondé tout au long des

années le public participant à leurs formations. Elles ont l'intuition qu'un public est en attente d'un tel programme. Seule la réalisation de ce projet permettra de vérifier cette intuition. Cette intuition les amène à se positionner comme porte-parole d'un potentiel public étudiant.

Pour sceller l'alliance avec les deux organisations B et C, la directrice et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A doivent s'assurer que le partenariat aboutisse. Pour y parvenir, elles planifient plusieurs rencontres de travail dans lesquelles elles présentent des pistes de structure et de contenu tout en jouant la carte de la prudence. Elles ne veulent pas « effrayer » les organisations B et C ; elles veillent à aménager des espaces délibératifs pour la conception du programme, la définition de son contenu et la production du titre du master, de manière à leur « laisser une place » dans les décisions qu'elles jugent importantes. C'est ainsi que l'intitulé va être rediscuté à plusieurs reprises, constituant un objet de controverse. Là encore, la controverse a abouti à un développement jugé par les partenaires comme satisfaisant. Les organisations A et B réalisent des concessions à ce moment du processus, elles scellent par là même leur alliance.

Pour l'organisation B, l'intéressement se concrétise dans les actes :

- de validation du curriculum en termes de démonstration de la non-concurrence du programme avec d'autres,
- de conception du programme en termes de définition du public cible et de l'objet,
- de négociation du partenariat en termes de production de convention,
- et d'évaluation du curriculum en termes d'identification des difficultés liées aux modalités du programme.

L'analyse de ces différents actes nous amène à inférer une combinaison de trois logiques : pédagogique, coopérative (les deux directrices ont apprécié de travailler à construire ensemble, même si elles relèvent qu'elles ont été à la fois consultées et impliquées) et bureaucratique. En effet, les deux responsables de programme ont joué le rôle de vigiles des

échéances et des obligations administratives à rencontrer par les promoteurs du programme pour son habilitation à différents niveaux politiques (organisationnel et institutionnel).

Pour l'organisation C, l'intéressement se concrétise dans :

- l'étude de la faisabilité logistique, administrative, politique, financière, des ressources humaines du curriculum par le vice-recteur à l'enseignement. Contrairement à la directrice de Département de l'université A et de l'enseignante chercheuse, il demeure l'interlocuteur des autorités politiques et administratives aux côtés de la vice-rectrice à l'enseignement de l'université A dans l'exercice de lobbying entre institutions de l'enseignement supérieur.
- La circonscription du public cible en termes d'identification de fonctions intéressées par le programme et des compétences développées par l'institution. L'espace délibératif ouvert par la directrice de département et de l'enseignante chercheuse de l'organisation A est investi par le vice-recteur de l'organisation C.
- La négociation du partenariat. La taille des différentes organisations intervient comme critère d'évaluation des rapports de force entre organisations. Que l'organisation A, initiatrice du projet et porteuse du projet, soit de même taille que l'organisation C intervient comme élément favorable du scellement de l'alliance.

L'analyse des différents actes posés par l'organisation C nous amène à observer qu'ils relèvent de logiques diverses : collaboratives, stratégiques, pédagogiques, ergonomiques et financières. Cette observation nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : les organisations C posent des actes qui révèlent des logiques diverses dans l'étape d'intéressement. L'organisation A, quant à elle, pose des actes marqués par une seule logique, la stratégique. N'a-t-elle pas révélé ainsi aux partenaires combien elle tenait au projet (autorités et initiatrices), ouvrant non pas seulement des espaces délibératifs où la controverse s'inscrit dans un équilibre des rapports de force mais aussi

des espaces de négociation dans lesquels elle est tributaire des exigences de ses partenaires ? Relevons cependant qu'elle est désignée par les organisations B et C comme l'organisation porteuse du projet.

L'enrôlement – définition et coordination des rôles

L'organisation A, avec son rôle de porteuse du projet, est chargée de rédiger le projet d'habilitation. Elle va coordonner les activités de production ou, plus précisément, elle va inviter chaque partenaire à compléter le dossier pour les rubriques qui les concernent spécifiquement et pour lesquelles la directrice du programme et l'enseignante-chercheuse ne disposent pas des informations. Coup de théâtre : le jour du dépôt du dossier à l'instance politique et administrative habilitante, l'organisation C exige l'ajout d'une clause financière qui lui attribue un pourcentage supplémentaire des recettes. La vice-rectrice à l'enseignement accepte en annonçant qu'il y aura révision de cette clause dès la deuxième année. Ceci renforce l'hypothèse formulée plus haut. La signature du dossier d'habilitation par les trois organisations fondatrices scelle le partenariat.

Pour les différentes organisations s'engage alors la partie plus dédiée à la dimension pédagogique. Elles s'attellent à la conception du programme et à sa mise en œuvre (construction du contenu des unités d'enseignement non encore définies, définition de l'horaire de cours, présence de chaque organisation dans les cours). L'organisation A poursuit son rôle de « balisage » et ses actes révèlent une logique pédagogique, alors que les deux autres organisations valident ou négocient les propositions faites par l'organisation A. S'installe même un quiproquo. En effet, l'enseignante-chercheuse de l'organisation A est perçue par les partenaires comme un membre salarié pour assumer toutes les tâches de rédaction, de promotion et de construction. Ce n'est pas le cas, elle assume ces tâches parce qu'elle tient au succès du programme.

La mobilisation des alliés – représentativité des porte-parole (qui parle au nom de qui ? qui représente qui ?)

L'enrôlement est réussi. Les porte-parole sont définis. Nous relevons que des porte-parole apparaissent pour chaque organisation. Si à un

moment donné, la directrice du département et l'enseignante-chercheuse de l'organisation A ont été écartées pour les négociations qui ont eu lieu entre autorités de l'enseignement supérieur, elles reprennent la main pour la conception et la mise en œuvre du programme. Un peu comme les fourmis ouvrières, elles sont indispensables à la création et à la mise en œuvre du programme. C'est comme cela qu'elles peuvent parler au nom de leur organisation. Pour l'organisation B, la structure hiérarchique organisationnelle n'a pas laissé de place à l'incertitude. Les deux directrices de catégorie, de par le mandat qu'elles ont reçu et la position hiérarchique occupée, sont les porte-parole « désignées » de leur organisation. Pour l'organisation C, le vice-recteur à l'enseignement est le porte-parole de son organisation depuis le début : c'est un bon négociateur, il occupe la fonction d'autorité et il est impliqué scientifiquement et pédagogiquement dans l'objet même du programme.

L'aventure n'est pas terminée. Les partenaires discutent les critères d'évaluation qui permettront de réguler différentes dimensions du curriculum. Il est établi des échéances annuelles ainsi que des échéances à trois ans (échéance officielle d'évaluation). La controverse peut être amenée par l'une des trois organisations partenaires. Selon les enjeux respectifs, certaines logiques prendront le pas sur d'autres.

CONCLUSION

Cet article présente une recherche qui a pour ambition de comprendre l'activité des sujets alors qu'ils créent un nouveau programme de master de spécialisation. Cinq personnes remplissant un rôle stratégique dans la conception et la mise en œuvre du curriculum ont été interviewées selon une démarche semi-directive qui les invitait à s'exprimer sur ce qu'elles se souvenaient avoir vécu. Les entretiens ont été retranscrits puis traités, mettant en relief trois aspects du discours : des éléments de contexte selon leur représentation respective, les actions posées par soi et par les autres, de même que les intentions perçues comme motrices de l'action. Ayant procédé par catégorisation conceptualisante, les actions et les intentions ont été organisées dans des familles. Pour les familles d'actions sont apparus des éléments sans surprise comme « identifier des ressources », « étudier la faisabilité », « circonscrire le public cible », « concevoir le

programme», le «mettre en œuvre» et «évaluer le curriculum». D'autres familles sont moins courantes comme «sélectionner des partenaires», «aménager l'environnement institutionnel», «négocier le partenariat» ou «faire valider le curriculum». Six familles d'intentions ont émergé de l'analyse : «transfert d'une expertise dans un nouveau curriculum», «rationalisation des ressources», «rayonnement institutionnel», «réponse à des besoins sociétaux», «rayonnement scientifique» et «positionnement politique institutionnel». De l'analyse croisée des intentions énoncées par les sujets interviewés et des actions posées ont émergé sept logiques que nous avons nommées «logiques opératives» définies comme l'ordonnancement cohérent des choix opérés par les acteurs et mobilisateurs d'actions : logiques bureaucratique, coopérative, de contenu, ergonomique, financière, pédagogique, stratégique. Après avoir fait émerger les logiques, la théorie de la traduction telle que développée par Callon fut mobilisée pour analyser le processus d'élaboration du curriculum en tant que processus de traduction. Les deux grilles d'analyse ont été croisées de manière à repérer quelles étaient les logiques opératives mobilisées par chacun des acteurs des trois organisations pour les quatre étapes caractérisant le modèle de la traduction.

Trois acteurs organisationnels vont se distinguer par des logiques opératives différentes, non seulement au travers des différentes étapes de la traduction mais de manière transversale. L'organisation A² se caractérise par une logique stratégique dominante. En effet, elle tient à la création de ce programme, elle en est l'initiatrice et a déjà préparé les contenus d'une grande partie des unités d'enseignement au moment où elle débute ses actions de problématisation. On remarque alors qu'elle va mener les opérations qui, selon les représentations de ses acteurs stratégiques, vont lui permettre d'atteindre le but fixé. L'organisation B se caractérise, elle aussi, par une logique bureaucratique dominante. Le président directeur a décidé que ce programme constituait une opportunité, il délègue alors la mise en œuvre de la participation de son organisation à ce programme et chacun exécute ses tâches selon un mandat défini. L'organisation C, quant à elle, est mue par plusieurs logiques même si les logiques stratégique et financière sont bien présentes. Elle a de l'intérêt à ce que ce programme se

2 Pour des facilités d'expression nous utilisons organisation A, B ou C mais ce qui est désigné ce sont bien sûr les acteurs de ces organisations

réalise mais pas plus que cela. Si le programme se monte, elle doit être de la partie, mais s'il ne se monte pas, ce n'est pas aussi important que pour l'organisation A. Ainsi, l'organisation C a des leviers de pression dans des négociations liées à la répartition des ressources financières ou dans la nomination de la formation.

On relèvera aussi que les différents acteurs interviewés sont respectivement devenus les porte-paroles de leur organisation. Le choix de ces sujets pour le recueil du matériau n'est probablement pas sans liens avec le fait qu'ils sont identifiés comme acteurs stratégiques au sens de crucial, donnant un avantage pour atteindre le but de développement du master. Pour l'organisation A comme l'organisation B, cela n'a pas été le cas tout au long du processus de traduction contrairement à l'organisation B. La directrice de département et l'enseignante-chercheuse sont les porte-parole lors de la problématisation mais perdent ce rôle au profit de la vice-rectrice à l'enseignement au moment de l'intéressement. Ce n'est que dans l'enrôlement qu'elles retrouvent cette fonction de porte-parole de leur organisation. Les deux directrices de catégorie deviennent porte-parole de l'organisation B lorsque justement elles deviennent directrices de catégorie. Elles se perçoivent alors comme légitimes pour prendre des décisions sans demander à leur hiérarchie de construire ces décisions. Le vice-recteur à l'enseignement de l'organisation B reste tout au long du processus porte-parole de son organisation. Sa position hiérarchique dans l'organigramme et sa maîtrise de l'objet du master lui donnent les cartes pour assumer ce rôle de traducteur.

Cette analyse concerne l'élaboration du curriculum. Qu'en sera-t-il de l'avenir ? Les controverses entre ces trois acteurs n'ont pas mis le projet en danger dans la mesure où les rapports de force et les intérêts pouvaient composer grâce aux asymétries. Maintenant que le programme est officiellement habilité, qu'il est financé par chaque organisation, quels sont les éléments qui vont permettre à cette alliance une pérennité ? En effet, chaque partenaire peut quitter l'organisation du programme sans mettre en danger celui-ci.

Nous terminerons cet article en précisant que les produits de cette recherche peuvent aisément être repris par des acteurs (futurs concepteurs de curriculum) car ils constituent non seulement des grilles

d'analyse mais aussi parce qu'ils peuvent aussi aider ces mêmes acteurs à aborder toute une série de dimensions présentes dans l'élaboration d'un curriculum (politiques, stratégiques, ergonomiques) pour les anticiper.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez-Pereyre, F. (2008). *Catégories et catégorisation : une perspective interdisciplinaire*. Leuven : Peeters.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (2^e édition ed.). Paris : Seuil.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités (2004).
- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (2013).
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité cours du Collège de France 2000-2001*. Paris : Raison d'agir éd. diff. Seuil.
- Brechet, J.-P., & Schieb-Bienfait, N. (2009). Logiques d'action et projet dans l'action collective. Réflexions théoriques comparées. *LEMNA-Université de Nantes*.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction - La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- de Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Depover, C., & Noel, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Goodson, I. F. (2008). Curriculum reform and curriculum theory : A case of historical amnesia. In N. Norris (Ed.), *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London : Routledge.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 147-158.
- Lhomme, R., & Fleury, J. (1999). Entretien avec Michel Callon. *Recherche et formation*, 31, 113-126.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. *Educateur*, 1 (Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande »), 48-52.
- Young, M., Muller, J., & Whitty, G. (2010). Globalisation, Knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45 (1), 4-120.