

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RECHERCHE EN CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT :  
QUEL PROCESSUS DE COLLABORATION ?

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN COMMUNICATION

PAR  
KATIA VIANOU

MAI 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



## REMERCIEMENTS

En ouverture de cette thèse, je souhaiterais remercier plusieurs personnes sans l'appui desquelles ce travail de plusieurs années n'aurait pu être possible.

D'abord, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Mme Luce Des Aulniers, ma directrice de thèse, pour sa patience, sa confiance, sa générosité et ses conseils tout au long de ces années de doctorat (et même avant).

J'aimerais également remercier Mme Adiza Hima, Secrétaire générale de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) de 2002 à 2010, d'avoir accepté ma présence à titre d'étudiante-chercheuse au sein de l'organisation et d'avoir appuyé à maintes reprises mon initiative de recherche.

La confiance que m'ont accordée les membres de l'équipe et du Comité scientifique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a aussi été un élément indispensable dans l'accomplissement de ma recherche doctorale. En particulier, sans le soutien de MM. Jean-Marc Bernard, Paul Coustère et Robert Maheu, c'est ma grande aventure au PASEC plus globalement qui n'aurait pas eu lieu.

Lors de chaque phase de mon enquête de terrain, j'ai eu la chance de pouvoir compter sur un « facilitateur » précieux en la personne M. Alhousseynou Sy, agent de la Division de l'évaluation à l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE) au Sénégal. J'aimerais le remercier, de même que tous ceux et celles qui ont accepté de partager avec moi leur point de vue pour ma recherche.

À ma famille, pour le soutien et le goût de l'aventure qu'elle m'a donnés, sur plusieurs plans, ainsi qu'à mes amis, j'étends également ma reconnaissance. Un remerciement particulier est adressé à Mme Martine Senécal, qui a relu plusieurs de mes chapitres de son œil aiguisé de correctrice.

L'appui financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et du Centre (canadien) de recherches pour le développement international (CRDI) doit aussi être souligné. En effet, les bourses d'études et de recherche qui m'ont été accordées par ces deux organismes ont été essentielles à la réalisation de ma thèse dans sa forme actuelle.

Enfin, je souhaiterais remercier, pour l'attention qu'ils ont mise à la lecture et au commentaire de mon compte rendu de recherche, les quatre professeurs qui ont agi à titre de membres du jury de ma thèse : M. Milton Campos (Université de Montréal), Mme Luce Des Aulniers (Université du Québec à Montréal), M. Charles Moumouni (Université Laval) et Mme Lise Renaud (Université du Québec à Montréal). Les échanges suscités lors de la soutenance m'ont permis à la fois d'approfondir la réflexion sur mon propre travail et d'envisager avec confiance l'après-thèse.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE DE DÉPART ET DÉMARCHE GLOBALE DE RECHERCHE	5
CHAPITRE 1 L'UTILISATION DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : ÉTAT DES LIEUX D'UNE PROBLÉMATIQUE	7
1.1 L'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche scientifique	7
1.1.1 Le contexte général : une demande grandissante de redevabilité de la recherche scientifique	8
1.1.2 Les enjeux spécifiques en Afrique subsaharienne	10
1.2 Limites et perspectives des études récentes sur l'utilisation de la recherche	24
1.2.1 Des analyses essentiellement évaluatives et axées sur l'efficacité	25
1.2.2 Vers une perspective relationnelle et contextuelle	31
CHAPITRE 2 EXPLORER LA TENEUR DU PROCESSUS DE RECHERCHE, GUIDÉE PAR UNE MÉTHODE ETHNOGRAPHIQUE	37
2.1 Une enquête de terrain en plusieurs phases	37
2.1.1 Un contact direct et prolongé avec un groupe d'interconnaissance, sur son propre territoire, « with the purpose of learning from them their ways of doing things and viewing reality »	38
2.1.2 Recueillir et analyser simultanément les données, en ayant recours à une combinaison de techniques et pour construire progressivement l'objet de recherche	41
2.1.3 « Rendre compte, à partir d'un phénomène concret et singulier, de la multidimensionnalité de ses aspects et de la totalité complexe dans laquelle il s'inscrit et acquiert sa signification »	47

<b>2.2 Quelques constats de pré-terrain</b>	<b>48</b>
2.2.1 Modèles, stratégies et mécanismes de communication : une ouverture	49
2.2.2 À publics divers, demande de recherche et capacités différenciées	52
2.2.3 Une conception de la recherche scientifique entre le sous-entendu et l'explicite	55
2.2.4 La coopération, un enjeu dans la production des connaissances	58
2.2.5 La qualité des recherches, une question pratique	60
<b>DEUXIÈME PARTIE : VERS L'ÉLABORATION CONCEPTUELLE DE L'OBJET</b>	<b>61</b>
<b>CHAPITRE 3 LES ENJEUX DE LA NOUVELLE PRODUCTION DES CONNAISSANCES... VUS DU SUD</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Quand l'utilisation de la recherche est un enjeu de la recherche elle-même</b>	<b>63</b>
3.1.1 Des sciences coloniales aux sciences pour le développement	65
3.1.2 Les composantes d'une recherche axée sur l'utilisation	69
<b>3.2 La collaboration, une valeur positive en soi ?</b>	<b>94</b>
3.2.1 De la dynamique collaborative de production des sciences et des limites de la littérature analysée	95
3.2.2 Des enjeux des processus collaboratifs de recherche en contexte de développement	102
<b>CHAPITRE 4 LA RECHERCHE COLLABORATIVE : DU PLAIDOYER À L'ANALYSE DES PRATIQUES DE COOPÉRATION SCIENTIFIQUE</b>	<b>117</b>
<b>4.1 La littérature sur la recherche collaborative : une lecture alternative</b>	<b>117</b>
4.1.1 D'une perspective normative à une perspective analytique	118
4.1.2 Les fondamentaux d'une approche ouvertement différente de la recherche	129
<b>4.2 Collaborer : les champs qui s'ouvrent à l'observation</b>	<b>136</b>
4.2.1 S'attarder sur le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche	136
4.2.2 S'intéresser à la qualité de la relation de collaboration	150
4.2.3 Envisager la recherche scientifique comme une pratique modificatrice	157
4.2.4 Mettre en question la validité scientifique	160

<b>TROISIÈME PARTIE : POSITION DE LA RECHERCHE</b>	<b>169</b>
<b>CHAPITRE 5 VERS UNE NOUVELLE PERSPECTIVE SUR L'UTILISATION DE LA RECHERCHE</b>	<b>171</b>
<b>5.1 Un bilan de l'analyse de la littérature sur la recherche scientifique</b>	<b>171</b>
5.1.1 Une invitation à développer une perspective relationnelle et contextuelle sur l'utilisation de la recherche dans les pays africains	172
5.1.2 Un recadrage de la problématique de l'utilisation au sein du débat sur la « relation entre la science et la société »	175
5.1.3 Utilité, changement, dialogue : des idéologies contemporaines qui se répercutent dans le rapport actuel à la science	181
5.1.4 Au vu de ces idéologies, une mise en perspective de la littérature examinée	187
5.1.5 La collaboration : une dynamique de production des sciences à étudier dans les PED	202
5.1.6 Trois concepts clés : redevabilité, contextualisation et collaboration	206
<b>5.2 Le nouvel angle de recherche : décrire et analyser le processus de collaboration</b>	<b>208</b>
5.2.1 Questions de recherche	208
5.2.2 Dimensions et sous-dimensions de recherche	209
<b>CHAPITRE 6 DÉCRIRE ET ANALYSER LE PROCESSUS DE COLLABORATION : PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES</b>	<b>213</b>
<b>6.1 Quatre techniques de recueil des données employées en complémentarité</b>	<b>213</b>
6.1.1 L'observation participante, cadre de ma démarche de recherche	214
6.1.2 L'entretien ethnographique, à visée à la fois exploratoire et complémentaire	223
6.1.3 L'analyse de sources documentaires, pour mieux documenter, compléter et affiner	236
6.1.4 Le journal de terrain, instrument indispensable de l'ethnographe	238
<b>6.2 Une combinaison de techniques d'analyse qualitative et plusieurs précautions éthiques</b>	<b>241</b>
6.2.1 Une analyse des données alliant analyse thématique et analyse par questionnaire analytique	241
6.2.2 En plus des critères scientifiques, le souci que la recherche satisfasse à des critères éthiques rigoureux	250

**QUATRIÈME PARTIE : CE QUE MONTRE L'ENQUÊTE DE TERRAIN 257**

**CHAPITRE 7 LA PART DU CONTEXTE POSTCOLONIAL  
DANS LA COLLABORATION : QUELLES LOGIQUES, ENTRE IMPÉRATIFS  
DE REDEVABILITÉ ET SINGULARITÉS CULTURELLES ? 259**

**7.1 Quelle est la part de la prise en compte du contexte postcolonial et de transformation  
de la recherche dans l'utilisation de la recherche (sa conception et son caractère effectif)  
et dans le processus de collaboration ? 259**

7.1.1 La prise en compte du contexte postcolonial est très importante, mais c'est d'abord  
du contexte de développement dont il s'agit 260

7.1.2 La collaboration se trouve informée par la conception corsetée de la recherche  
et de la relation de développement qui prévaut dans ce contexte international,  
au-delà des discours participatifs et de la puissante incitation à demander, à produire  
et à utiliser des recherches 280

**7.2 La prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche  
peut-elle rejoindre et/ou engendrer une sensibilité locale plus prononcée ? 300**

7.2.1 Vu le contexte, il devient difficile dans certains cas de distinguer ce qui relèverait  
d'une sensibilité spécifiquement locale 301

7.2.2 De façon directe ou indirecte, la prise en compte du contexte peut aussi avoir  
des effets limitatifs sur le fait de rejoindre les sensibilités locales 312

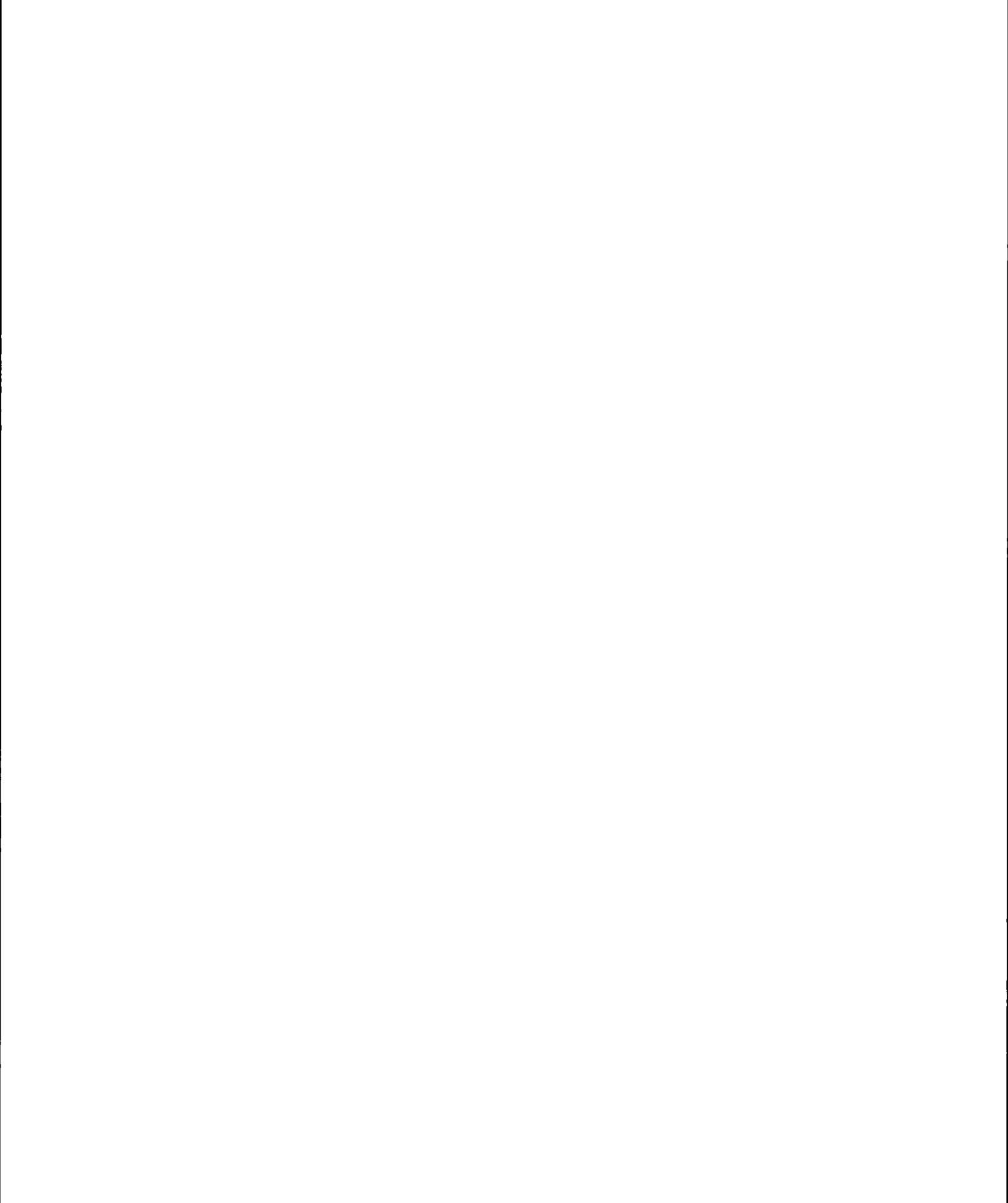
**CHAPITRE 8 LA STRUCTURE DE LA COLLABORATION, SES FONDEMENTS ET  
SON DÉROULEMENT : QUELLES BASES CONCRÈTES ET QUELS ÉQUILIBRAGES  
POUR CONSTRUIRE ET METTRE EN ŒUVRE LA COLLABORATION ? 319**

**8.1 En quoi les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche  
sont-elles associées à une forme de contextualisation de l'activité scientifique, et ces interactions  
contribuent-elles à la pertinence de la recherche ? 319**

8.1.1 La recherche est immédiatement définie en fonction de la mission, des valeurs et du  
fonctionnement de l'organisation qui l'initie, ce qui justifie sa dimension collaborative  
et définit les critères de sa pertinence – mais la soumet aux limites de l'organisation 320

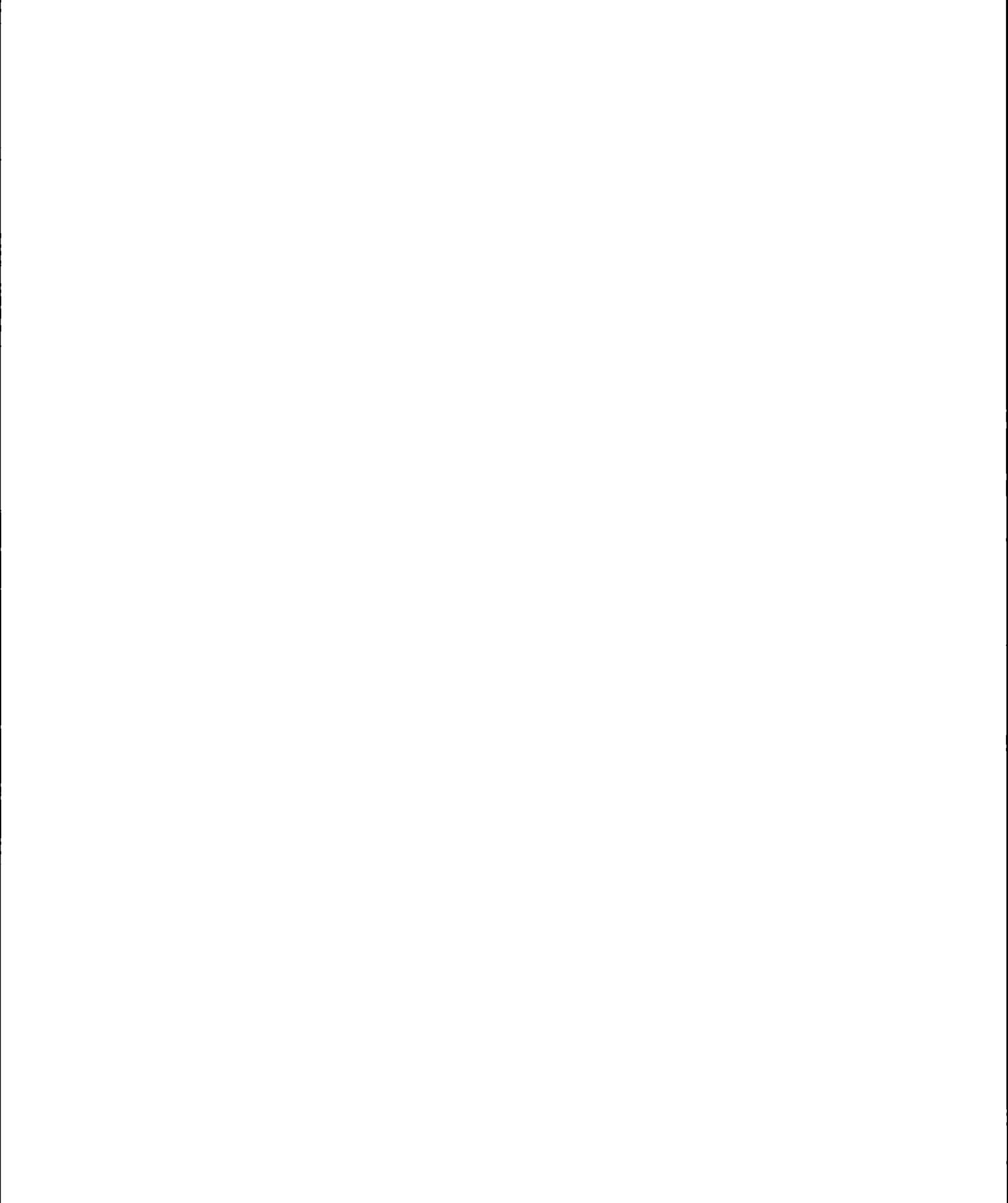
8.1.2 Dans l'effectuation de la recherche, la collaboration se fait l'écho des valeurs locales,  
mais aussi des changements de valeurs suscités (au moins en partie) par le contexte  
de développement 339

8.1.3	Les exigences reliées à la production d'une recherche contextualisée et pertinente engendrent une grande centration sur la tâche, qui met à l'épreuve le caractère collaboratif de la recherche	352
<b>8.2</b>	<b>La collaboration met-elle en relief un autre type de connaissances par rapport au modèle scientifique « traditionnel » ?</b>	<b>370</b>
8.2.1	Les connaissances produites sont évaluées à l'aune d'un critère plus global d'articulation pertinente avec l'utilisation	370
8.2.2	Le caractère collaboratif de la recherche ne garantit pas et ne suffit pas à la production de connaissances jugées valides en fonction de ce modèle scientifique, mais est le moteur poussant à l'actualisation du projet non exclusivement scientifique qui sous-tend ce modèle	374
<b>CONCLUSION EN DEUX VOLETS : LA COMMUNICATION DANS LA COLLABORATION ET LES FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE</b>		<b>381</b>
<b>ANNEXE A</b>		<b>421</b>
<b>Un aperçu des théories du développement, dans l'axe du lien entre sciences et développement</b>		<b>423</b>
<b>ANNEXE B</b>		<b>425</b>
<b>Canevas d'entretien : version exploratoire de départ</b>		<b>427</b>
<b>ANNEXE C</b>		<b>429</b>
<b>Attestation d'affiliation à la CONFEMEN</b>		<b>431</b>
<b>ANNEXE D</b>		<b>433</b>
<b>Les principaux résultats de l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal (2006-2007)</b>		<b>435</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>443</b>



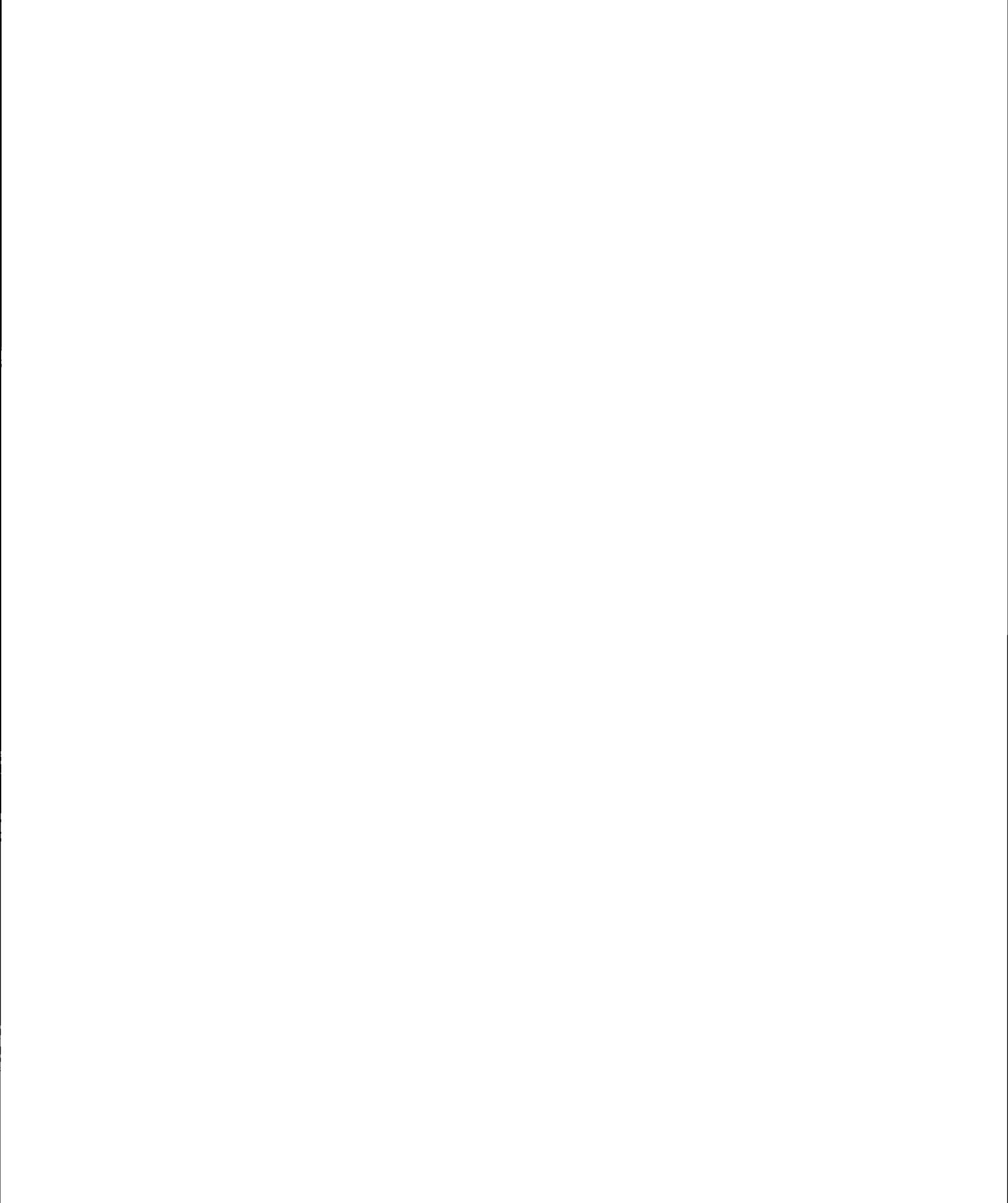
## **LISTE DES FIGURES**

<b>5.1 : La problématique de l'utilisation de la recherche à la lumière de la littérature examinée.</b>	<b>187</b>
<b>8.1 : Certaines composantes concernées au sein de l'organigramme du ministère de l'Éducation du Sénégal .....</b>	<b>340</b>



## LISTE DES TABLEAUX

2.1 : Récapitulatif de la démarche de recherche présidant à l'élaboration de ma thèse.....	46
5.1 : Dimensions, sous-dimensions et sous-sous-dimensions de recherche .....	210
6.1 : Récapitulatif de mes activités d'observation .....	216
6.2 : Récapitulatif des entretiens formels réalisés.....	228
6.3 : Circonstances de lieu et de temps dans lesquelles les entretiens ont été réalisés .....	233
6.4 : Sources documentaires consultées ou analysées plus en profondeur .....	238
6.5 : Grille d'organisation et d'analyse thématique des données .....	244
6.6 : Lectures effectuées pendant l'analyse, en vue d'y trouver certains « indices » interprétatifs .....	249
7.1 : Les points essentiels de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et du Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, 1990).....	267
7.2 : Le fonctionnement de l'initiative Fast Track (2002-2011) .....	289
7.3 : Quelques jalons du développement de l'éducation au Sénégal, dans le contexte de l'Éducation pour tous .....	307
8.1 : Les instances de la CONFEMEN .....	324
8.2 : Les engagements régulant la collaboration qui se dégagent de la convention entre la CONFEMEN et le Sénégal .....	327
8.3 : L'organisation prévue du processus de recherche conduit au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et la répartition des rôles dans la collaboration .....	328
A.1 : Les mécanismes d'échange et d'interaction entre chercheurs et collaborateurs dans la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal....	384
A.2 : L'expérience de recherche telle que vécue par les répondants dans l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal .....	398
A.3 : Les améliorations à envisager en matière de communication, d'après les informateurs...	401



## RÉSUMÉ

Depuis le tournant des années 2000, la question de l'utilisation de la recherche scientifique dans les pays dits en développement (PED), notamment les pays d'Afrique subsaharienne, fait l'objet d'un intérêt sans précédent. Or les études récentes sur cette question – axées sur l'influence ou l'impact de la recherche, les déterminants de l'utilisation et les mécanismes visant à accroître l'influence de la recherche existante sur les politiques publiques au Sud – invitent à explorer une autre perspective, plus contextuelle et relationnelle, afin de jeter un éclairage complémentaire.

Aussi, la thèse, dans son ensemble, vise-t-elle à rendre compte autant de la démarche empruntée pour développer une perspective originale sur le phénomène d'utilisation de la recherche dans les PED (spécialement dans les pays africains), que des constats auxquels cette perspective donne lieu. Dans cette optique, la démarche globale d'investigation suivie est habitée de la tradition ethnographique. Elle met en parallèle la situation des PED et celle des pays dits développés pour voir comment ces situations peuvent s'éclairer mutuellement. De plus, elle comporte deux volets – théorique et empirique – étroitement associés.

Ainsi, d'une part, l'examen des études récentes sur l'utilisation signale l'opportunité d'un repositionnement de l'objet d'étude – de l'utilisation de la recherche comme phénomène en soi à l'utilisation comme étant largement inscrite dans le processus même de recherche – et d'une analyse du processus de recherche sous l'angle de la relation entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds. Seulement, le fait d'étoffer cette piste sur le plan théorique conduit à l'élargir. En effet, l'état des lieux dressé des travaux sur la recherche scientifique (appartenant à plusieurs corpus théoriques, dont la coopération scientifique, l'analyse des politiques scientifiques, la communication des sciences, la recherche collaborative, l'épistémologie et l'anthropologie du développement) relève ceci : la problématique de l'utilisation de la recherche peut s'inscrire dans un cadre plus global, ayant trait à une évolution des formes de la recherche scientifique et de son rapport à la société. Il en ressort aussi que, dans les PED spécifiquement, l'étude de l'utilisation de la recherche se révèle inséparable d'une réflexion sur la coopération scientifique internationale et sur les conditions particulières de production de la recherche dans ces pays.

D'autre part, la thèse se fonde sur une méthode ethnographique : une enquête de terrain (combinant l'observation participante, 35 entretiens ethnographiques, l'analyse de sources documentaires et le journal de terrain) a été réalisée entre 2004 et 2010 au sein d'un programme de recherche en éducation, fondé et hébergé par une organisation internationale à Dakar, au Sénégal. L'organisation en question est la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) et le programme de recherche, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. En présidant à l'établissement de la problématique de même qu'à l'élaboration du questionnement et du cadrage conceptuel de la thèse, ce « cas de figure » et ce « terrain » (portant plus précisément sur *une* recherche du programme, menée à grande échelle au Sénégal) servent à la fois de point de départ et de piste d'investigation pour interroger la communication scientifique et les processus de recherche en Afrique subsaharienne.

La combinaison de ces éléments théoriques et empiriques entraîne, dans un premier temps, la définition de la proposition d'investigation suivante : décrire et analyser *le processus de collaboration*, dans l'optique de l'utilisation de la recherche. Ici, la description et l'analyse dont il est question sont centrées sur une vision de la collaboration en tant que dynamique de communication, et gardent le rapport à l'Autre comme trame de fond et comme préoccupation éthico-épistémologique centrale. Il s'agit de chercher à comprendre la teneur du processus de collaboration (dans la recherche en sciences sociales) pour en saisir la dynamique, la signification et les enjeux. Trois concepts clés, issus de la littérature examinée, structurent le recueil et l'analyse des données : contextualisation (Gibbons *et al.*, 1994), collaboration (Lassiter, 2005) et redevabilité (Romm, 2002).

Dans un second temps, la *mise en œuvre* de cette proposition théoriquement et empiriquement fondée permet de dégager, à partir d'une analyse qualitative des données (thématique et par questionnement analytique), un certain nombre de constats. Ceux-ci concernent les motifs de l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche en Afrique subsaharienne ; la part du contexte de développement dans la recherche et dans son utilisation (à partir des grands organismes internationaux et se répercutant dans les stratégies locales) ; la structure de la collaboration, ses fondements et son déroulement ; les lieux et les formes de la communication dans la collaboration ; les conditions communicationnelles favorables à la collaboration ; et le type de connaissances mis en relief par le modèle collaboratif de recherche.

L'apport singulier de la thèse réside dans trois points : 1) l'apport d'éléments de connaissance empiriques à propos de la coopération scientifique en Afrique subsaharienne, 2) l'articulation de la communication au sein même des processus de collaboration et 3) la démonstration des emboîtements entre, d'un côté, les mises en place des agendas et des programmes de recherche et, de l'autre, les réalités quotidiennes, les valeurs et priorités locales, les politiques globales de développement (qui proclament l'ancrage dans les contextes locaux) – et leurs imbrications.

Mots clés : ethnographie, collaboration, recherche en éducation, Afrique subsaharienne, communication scientifique

## INTRODUCTION

S'il existe une spécificité à la recherche pour le développement, c'est que celle-ci participe non seulement à la problématique du développement – en tant que telle et par-delà ses objets singuliers – mais intervient aussi comme instrument soit de prolongation, soit de transformation des relations passées caractérisées par les asymétries que nous connaissons. C'est précisément à cause de cette spécificité que certaines tendances récentes dans la recherche prennent une importance si grande et méritent que l'on s'y arrête (Campbell, 2009, p. 26).

Ma recherche part d'un intérêt marqué pour les différentes modalités du rapport à l'Autre et pour la communication scientifique, plus particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Dans la trajectoire empruntée depuis les balbutiements de ce projet de recherche doctorale, une rencontre avec un corpus théorique a été déterminante : la littérature sur l'utilisation de la recherche. Constatant la vive préoccupation à l'égard de l'utilisation de la recherche scientifique dans les pays dits en développement (PED), la multiplication des travaux sur ce thème de même que les points de convergence – souvent peu explicités – entre le champ pluridisciplinaire qui l'étudie et celui de la communication scientifique, j'ai été amenée à relier mes intérêts à la problématique générale de l'utilisation de la recherche.

Ce qui a ainsi servi de problématique de départ m'a conduite à vouloir explorer une piste de recherche complémentaire à celle prise par les études récentes sur le sujet – une piste qui puisse m'entraîner davantage vers la question du rapport à l'Autre et me permettre, par la même occasion, une mise en perspective de l'approche adoptée dans ce corpus théorique (reflétant un consensus en faveur d'une utilisation accrue de la recherche).

C'est essentiellement cette démarche que j'explicitai dans ma thèse, ainsi que les constats auxquels elle donne lieu. Elle témoigne donc autant d'une tentative pour développer une piste d'investigation originale et de la volonté de jeter un éclairage complémentaire sur le phénomène d'utilisation de la recherche dans les PED, que d'un effort dans le but de rendre

compte au plus près de la situation de la recherche et de la communication scientifique en Afrique subsaharienne, dans l'axe de l'utilisation.

Pour ce faire, nous le verrons, il faudra, d'une part, repositionner et élargir l'objet d'étude, dans l'intention de prendre en compte la dimension des finalités de la recherche et celle des conditions particulières de sa production en Afrique subsaharienne. Me saisissant alors de ce que l'approche de départ laisse dans l'ombre, je profiterai néanmoins de ce sur quoi ouvrent les conclusions des travaux en termes de domaines à investiguer.

D'autre part, il faudra une exploration empirique. Ma recherche, en effet, se fonde sur une méthode ethnographique : une enquête de terrain, réalisée en trois phases au sein d'un programme de recherche en éducation, fondé et hébergé par une organisation internationale à Dakar, au Sénégal. L'organisation en question est la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) et le programme de recherche, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

Cette démarche globale de recherche, dans laquelle travail de terrain et travail théorique seront étroitement associés, et empreinte du souci de mettre en parallèle la situation des PED et celle des pays dits développés pour voir comment ces situations peuvent s'éclairer mutuellement, mènera à la définition de la proposition suivante : décrire et analyser le processus de collaboration dans la recherche. Ici, la description et l'analyse dont il est question sont axées sur une vision de la collaboration en tant que dynamique de communication, et gardent le rapport à l'Autre comme trame de fond et comme préoccupation éthico-épistémologique centrale.

Aussi, ma recherche vise-t-elle, de manière générale, cinq objectifs :

1. Décrire et analyser un processus de recherche collaboratif et à grande échelle en Afrique subsaharienne, à partir d'une démarche ethnographique.
2. Dresser un état des lieux de la littérature sur la recherche scientifique (y compris dans les pays dits en développement), dans l'optique de l'utilisation de la recherche.
3. Contribuer à la réflexion sur l'utilisation de la recherche dans les pays africains, en dégageant de l'analyse de ce cas des constats sur les conditions qui permettent ou non

à la recherche d'avoir une réelle pertinence auprès des milieux auxquels elle est destinée.

4. Documenter la coopération scientifique en Afrique subsaharienne.
5. Situer l'émergence d'une préoccupation pour la problématique de l'utilisation de la recherche dans les pays dits en développement.

Ces objectifs seront mis en évidence au fil des huit chapitres que compte cette thèse.

Ainsi, dans une première partie intitulée « Problématique de départ et démarche globale de recherche », je commencerai par dresser un état des lieux concernant la problématique de l'utilisation de la recherche en Afrique subsaharienne, en me basant sur une revue de la littérature et en faisant ressortir une piste de recherche à forte teneur communicationnelle (chapitre 1). Puis, je décrirai la démarche globale de recherche, habitée de la tradition ethnographique et ayant pour point de départ un pré-terrain, qui a présidé à l'établissement de la problématique « actuelle » de recherche (ciblée sur le processus de collaboration), de même qu'à l'élaboration du questionnaire et du cadrage conceptuel de la thèse (chapitre 2).

Une deuxième partie, constituée de deux chapitres théoriques, m'amènera ensuite à me diriger « Vers l'élaboration conceptuelle de l'objet ». Globalement, le chapitre 3 tentera d'établir un parallèle, dans l'axe de l'utilisation de la recherche, entre certains traits saillants de la littérature sur la recherche scientifique, d'une part, et ce qui peut être dégagé de la littérature sur l'utilisation de la recherche dans les pays dits en développement (PED), sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED, d'autre part. Le chapitre 4, quant à lui, explorera la littérature sur la recherche collaborative – spécialement, une proposition théorique formulée dans une perspective anthropologique – avec le projet d'en déduire les questions à poser pour l'étude des processus réels de collaboration dans la recherche.

Ces éléments réunis me permettront alors de définir la « Position de la recherche », dans une troisième partie. Au chapitre 5, je tracerai donc le bilan de ma revue de la littérature, une opération qui se conclura par le dégagement de concepts clés ; ces derniers, adossés aux constats empiriques tirés de mon pré-terrain, me conduiront à définir ma proposition de

recherche, assorties de dimensions à investiguer et de questions précises auxquelles répondre. Les procédures méthodologiques appliquées dans la mise en œuvre de cette proposition – concernant tant le recueil des données que leur analyse et leur mise en forme dans le compte rendu final – seront présentées au chapitre 6.

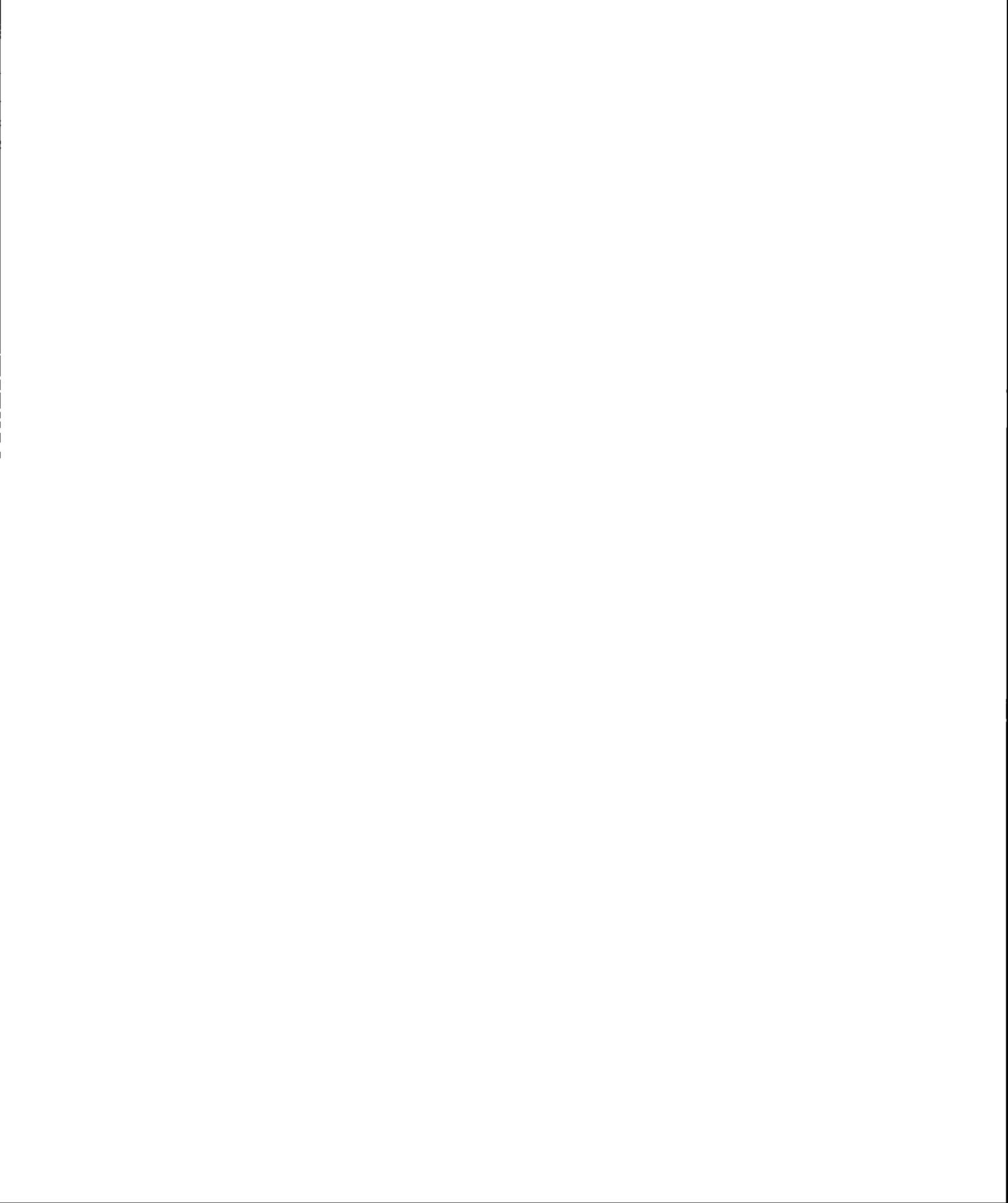
La quatrième et dernière partie de la thèse comprendra deux chapitres d'analyse et exposera donc « Ce que montre l'enquête de terrain ». Le chapitre 7 traitera en particulier de la part du contexte postcolonial dans la collaboration, une question qui se révélera formulée dans cet axe : quelles logiques, entre impératifs de redevabilité et singularités culturelles ? Il sera suivi, au chapitre 8, d'un examen de la structure de la collaboration, de ses fondements et de son déroulement, en ces termes : quelles bases concrètes et quels équilibres pour construire et mettre en œuvre la collaboration ?

Enfin, la conclusion exposera les faits saillants de la recherche : en mettant en relation les points d'émergence de l'analyse, mais aussi faisant ressortir ce que je pense être l'apport singulier de ma recherche, à savoir l'articulation de la communication au sein même de la collaboration.

Avant d'entamer ce parcours, une note au lecteur s'impose : dans l'ensemble de la thèse, le « nous » est employé lorsqu'il s'agit de convier directement l'entendement du lecteur ; autrement, le « je » est privilégié pour référer à l'auteur.

**PREMIÈRE PARTIE :**

**PROBLÉMATIQUE DE DÉPART ET DÉMARCHE GLOBALE DE RECHERCHE**



## CHAPITRE 1

### L'UTILISATION DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : ÉTAT DES LIEUX D'UNE PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 L'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche scientifique

Depuis le tournant des années 2000, la question de l'utilisation de la recherche scientifique dans les pays dits « en développement », notamment les pays africains, fait l'objet d'un intérêt sans précédent. Entre 1998 et 2002, pas moins de quatre organismes connus à l'échelle internationale ont lancé une initiative de recherche ou un programme d'étude consacré à cette question spécifique. Ainsi, au Conseil de la recherche en santé pour le développement (COHRED), un groupe de travail sur l'utilisation de la recherche a été mis sur pied en 1998. Du côté du Overseas Development Institute (ODI), le programme *Research and Policy in Development* a été fondé en 1999 dans le but d'améliorer, grâce à la recherche, aux conseils et aux débats, l'emploi de la recherche et des « preuves » dans les politiques et pratiques de développement. Au Centre (canadien) de recherches pour le développement international (CRDI), en 2001, la Section de l'évaluation a entrepris une évaluation stratégique sur ce thème. Enfin, en 2002, le Global Development Network a démarré un programme international de recherche ayant pour objectif d'explorer les liens entre la recherche et les politiques. Tous ces travaux ont abouti à des publications parues à partir de 2000 jusqu'à ce jour.

On a aussi assisté, au cours des récentes années, à l'organisation d'ateliers sur la « synergie chercheurs-décideurs » ; à la multiplication des publications, des interventions et des panels sur le thème du « passage de la recherche à l'action et à la décision » ; à l'augmentation des formations en communication de la recherche et des activités de renforcement des capacités en « gestion des connaissances »...

### 1.1.1 Le contexte général : une demande grandissante de redevabilité de la recherche scientifique

Bien que l'utilisation de la recherche dans les pays du Sud possède des enjeux propres, sur lesquels je reviendrai en détail dans la suite de ce chapitre, on remarque que **cet intérêt fait écho à un phénomène beaucoup plus global de demande de redevabilité financière et sociale de la recherche publique**. Depuis la fin des années 1980, en effet, on observe dans de nombreux pays que l'environnement de la recherche scientifique se transforme et reflète des attentes sociales plus explicites et plus précises envers la recherche financée à partir des fonds publics.

Ainsi, l'analyse des politiques scientifiques fait ressortir trois tendances qui, sans être nécessairement inédites, s'affirment néanmoins depuis peu avec une intensité nouvelle (Nowotny, Scott et Gibbons, 2003). D'abord, une tendance à vouloir diriger de manière croissante les priorités de recherche. Des programmes supranationaux ciblent des priorités liées à des besoins économiques et sociaux ; des initiatives nationales visent à déterminer des domaines d'excellence dans un but de compétitivité internationale ; plusieurs conseils de recherche mettent de l'avant des programmes thématiques qui répondent à des objectifs nationaux sur le plan technologique, économique et social ; les universités emboîtent le pas en commençant à gérer de manière plus proactive leurs priorités de recherche.

Ensuite, une tendance à la gestion de la recherche fait en sorte qu'un accent plus prononcé est mis en particulier sur les efforts visant à évaluer son efficacité et à apprécier sa qualité. S'il y a eu, depuis les années 1990 et de manière générale, une remarquable intensification des audits, contrôles et évaluations, ces processus sont également à l'œuvre dans le monde de la recherche, à tous les niveaux : au sein des équipes de recherche, des départements, des institutions, des ministères et des agences de financement.

Enfin, à côté de cela, une tendance à la commercialisation de la recherche émerge, alors que les chercheurs se tournent de plus en plus vers d'autres sources de financement que le financement public et que les institutions prennent davantage conscience de la valeur de la « propriété intellectuelle » générée par leurs travaux.

Pour expliquer l'origine de ces tendances, on invoque la concurrence internationale croissante, les contraintes sur les dépenses publiques, l'importance accrue des compétences scientifiques et techniques, la gamme toujours plus étendue de problématiques que les sciences s'attachent à étudier. Mais surtout, on fait remarquer que les sciences sont aujourd'hui produites dans un contexte de plus grande perméabilité. Les territoires de la science universitaire, de la science gouvernementale et de la science industrielle sont moins clairement distingués, tout comme ceux de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-développement. Une importante diversité caractérise la pratique de l'investigation scientifique, que ce soit dans les sources de financement, dans le type d'organisations engagées dans la recherche, dans le choix des personnes avec qui collaborer ou dans les thèmes considérés comme importants (Gibbons, 1999, p. 11-12)<sup>1</sup>.

Parce qu'elles tranchent avec les conditions dans lesquelles la recherche scientifique était produite depuis la Seconde Guerre mondiale, ces tendances ont conduit les observateurs des politiques scientifiques à suggérer qu'en fait, nous assistons actuellement à une transformation du contrat social entre la science et la société. Ce contrat, dont les termes ont déjà changé plusieurs fois dans l'histoire des sciences, peut se définir comme un accord stable entre les chercheurs et le reste de la société, fondé sur la confiance, qui formule les attentes de chacun vis-à-vis de l'autre et qui, en principe, comprend des sanctions appropriées si ces attentes ne sont pas respectées (Gibbons, 1999, p. 11).

Depuis une soixantaine d'années, le contrat en vigueur garantissait un financement public et un haut degré d'autonomie aux chercheurs universitaires en se fondant sur ce que la communauté scientifique considérait comme pertinent. De leur côté, les chercheurs s'engageaient à produire

---

<sup>1</sup> Le *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010*, publié conjointement par l'UNESCO et le Conseil international des sciences sociales, fait état de constats semblables concernant les transformations dans l'environnement de la recherche. Les auteurs observent qu'un certain nombre de politiques et d'outils de gestion ont été mis en place graduellement pour compenser la baisse du soutien public à la recherche, depuis les années 1980. D'après les auteurs : « These policies resulted in the marketization of research, the multiplication of research centres and consultancy firms outside universities, increased competition for funding, greater attention to the international ranking of institutions, and evaluations being increasingly based on quantitative indicators » (Caillods *et al.*, 2010a, p. 350).

une science jugée de qualité par la communauté scientifique et à communiquer leurs résultats de recherche au reste de la société. Ce contrat donnait également des rôles complémentaires et relativement bien délimités aux universités, au gouvernement et à l'industrie dans la production des sciences. La répartition des rôles allait dans le sens d'un modèle linéaire du *science push* : la recherche fondamentale mène à la recherche appliquée, puis au développement d'applications concrètes. Pour résumer les termes du contrat :

The clear implication of the model [of innovation] was that, if government put money into the basic research end of the chain, out from the other end of the chain would eventually come benefits in terms of wealth, health and national security, although exactly what form those benefits would take and when they would materialize was unpredictable (Martin, 2003, p. 9).

Or les tendances observées signalent ni plus ni moins que la fin de ce contrat. Aujourd'hui, les attentes deviennent plus précises, explicites et « rapprochées » concernant le rendement et les bénéfices éventuels recherchés en retour d'un financement public de la recherche. « Knowledge is increasingly being produced [...] with societal needs having a direct influence from an early stage and with relatively explicit social accountability for the funding received from government » (Martin, 2003, p. 13).

### 1.1.2 Les enjeux spécifiques en Afrique subsaharienne

En situant l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche dans les pays dits en développement (PED), en particulier les pays d'Afrique subsaharienne<sup>2</sup>, dans le cadre global d'un changement du contrat social entre la science et la société, mon intention dans cette sous-section est de montrer que la recherche dont il est question n'est pas un type de recherche à part. Plutôt, les spécificités et les enjeux propres de la « recherche pour le développement », comme on la désigne souvent, font en sorte qu'elle se rapprocherait déjà des termes du nouveau contrat social en ce qui a trait à la proximité des besoins sociétaux, à la demande de redevabilité et à la diversité des configurations de recherche.

---

<sup>2</sup> Dans l'ensemble de la présente recherche, cette expression ou « pays africains » tout simplement réfèrent aux pays d'Afrique subsaharienne, à l'exception de l'Afrique du Sud.

Ainsi, dans ce cadre, l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche dans les pays d'Afrique subsaharienne apparaît sous un jour nouveau. Elle apparaît, tout d'abord, très étroitement liée à l'impératif de redevabilité sociale et financière.

#### 1.1.2.1 Une redevabilité sociale de la recherche publique difficilement praticable

C'est que, depuis les indépendances, à la fin des années 1950 et au début des années 1960, d'importants fonds publics ont été investis dans la recherche en Afrique subsaharienne, dans l'espoir de créer des communautés scientifiques nationales qui puissent se pencher sur les besoins spécifiques de leurs pays. Entre 1960 et 1985, se fondant sur le legs colonial en matière de recherche scientifique, on a développé et créé des universités, nationalisé les instituts de recherche, africanisé les postes de chercheurs et d'enseignants-chercheurs, créé des statuts réglant la profession et des organes directeurs chargés d'édicter, de mettre en œuvre et de contrôler des politiques nationales. Particulièrement, « [d]e 1975 à 1985, l'effort des États, généreusement soutenu par des coopérations bi- et multilatérales, est considérable » (Waast, 2002, p. 11). Toutes ces actions et ces investissements publics visaient à créer une génération de chercheurs fonctionnaires, pénétrés de valeurs nationales en même temps que scientifiques, qui produisent une science publique, financée en majeure partie par l'État, et orientée par les impératifs du pays et les problématiques locales.

Malgré ces efforts, on fait ressortir aujourd'hui que le bassin de chercheurs dans les pays africains est faible et que ces chercheurs sont, du reste, moins engagés dans la recherche que dans l'enseignement (Hollanders et Soete, 2010, p. 11). On observe également que la production scientifique africaine occupe une position marginale à l'échelle mondiale : le *Rapport de l'UNESCO sur la science 2010* établit que la production africaine en sciences naturelles équivaut à 0,6 % de l'activité scientifique courante (*mainstream*, à l'Index de citation de la science de Thomson Reuters) (Hollanders et Soete, 2010, p. 15). Sur ce point, il faut préciser que deux pays – le Nigeria et le Kenya – sont responsables d'une part importante de la production scientifique courante, tant dans les sciences naturelles que dans les sciences sociales (Mouton, 2010, p. 65 ; Urama *et al.*, 2010, p. 285). De plus, la majeure partie de la recherche publique est publiée dans des revues locales n'ayant pratiquement pas de visibilité à l'échelle internationale. En ce qui a

trait aux domaines de recherche, ceux-ci sont tout aussi limités. Il se fait peu de recherche en sciences fondamentales, un peu plus en sciences sociales. Un fort accent est mis sur la recherche médicale et agronomique, avec la diffusion et la visibilité bien relatives tout juste évoquées.

En ce qui concerne le lien entre la recherche scientifique et les problématiques locales, il est mis en évidence que la recherche universitaire concorde peu avec les besoins de l'industrie dans les pays africains. Le manque d'interaction entre les universités et l'industrie crée une discordance entre les activités de recherche et les stratégies nationales de développement industriel, ainsi qu'un problème d'accès pour les entreprises aux résultats de recherche (Urama *et al.*, 2010, p. 290). Dans le cas des sciences sociales, on note, dans le *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010*, que la recherche est bien souvent motivée par les priorités et les intérêts individualistes des chercheurs. À cet égard, parce qu'elle ne se traduit alors pas en la création d'une capacité institutionnelle, la recherche a peu de poids et d'influence sur la société (Mouton, 2010, p. 65).

En outre, alors que de nouveaux enjeux planétaires apparaissent (environnement, sécurité alimentaire, démographie, épidémies/pandémies) et nécessitent aussi des réponses à l'échelle locale, on constate que de nombreux pays africains « sont aujourd'hui marginalisés ou complètement mis hors de course, enregistrant une détérioration de leurs dispositifs nationaux d'enseignement supérieur et de recherche » (Gaillard, 1999, p. 64). Dans les années 1990, les systèmes de recherche et les conditions dans lesquelles la recherche scientifique se pratique en Afrique ont commencé à se détériorer. Cette détérioration a fait suite à une désaffection de la science par les États africains, à partir du milieu des années 1980, sur fond de libéralisme, de crise économique brutale et de programmes d'ajustement structurel<sup>3</sup>. Dans les universités et les

---

<sup>3</sup> À partir des années 1980, « [c]onfrontés à une crise majeure de solvabilité, [un grand nombre de pays du Sud] vont être amenés, dans le cadre d'une gestion internationale de leur dette, à mettre en œuvre des politiques économiques déterminées par les institutions internationales en charge de cette gestion » (Azoulay, 2002, p. 209). « Ces politiques économiques spécifiques, les politiques d'ajustement structurel (PAS) », « se sont donc imposées aux pays du Sud comme l'unique moyen d'accéder aux financements extérieurs dont ils étaient totalement dépendants » (Azoulay, 2002, pp. 209, 255). « L'ajustement structurel prit la forme d'un ensemble de mesures de libéralisation des échanges, d'intégration des économies du Sud dans le marché mondial, de déréglementation des marchés, de privatisations et d'austérité budgétaire » (Azoulay, 2002, p. 216). Comme l'indique le sociologue des sciences Jacques Gaillard : « One of the direct consequences has been the dramatic

institutions publiques de recherche, on fait encore état de plusieurs problèmes, notamment : la dégradation des infrastructures de recherche, le sous-financement des activités de recherche, la dévaluation de la profession (qui donne lieu à des emplois secondaires), la pénurie de personnel qualifié, l'érosion de la qualité de la recherche et de l'éducation supérieure, et la fuite des cerveaux<sup>4</sup> (Mouton, 2010 ; Olukoshi, 2010 ; Urama *et al.*, 2010).

Largement en conséquence à cela, il faut ajouter que les communautés scientifiques nationales ont du mal à émerger et à acquérir un véritable statut social et professionnel. Dans les domaines de la formation initiale des chercheurs, de la mise en place des institutions, de la littérature scientifique, de la sélection des thèmes de recherche et des équipements de recherche, elles restent dépendantes de la communauté scientifique internationale, avec les conséquences que cela peut entraîner sur la pertinence des recherches menées au regard des problématiques d'intérêt local (Gaillard, 1990).

Récemment, à la lumière des défis importants qui sont posés, plusieurs pays africains ont manifesté leur volonté de mettre en place de véritables politiques nationales de science, technologie et innovation<sup>5</sup>. Outre les capacités limitées en matière de formulation et de mise en œuvre de ces politiques, outre la nécessité que celles-ci soient fondées sur les besoins des sociétés africaines et outre le manque de données actualisées et d'indicateurs fiables sur l'état des sciences, une préoccupation importante soulevée à ce sujet est le financement. En 2007, la dépense intérieure brute en recherche et développement s'élevait, dans les pays africains, à 0,3 % du produit intérieur brut (PIB). En comparaison, pour la même année, cette proportion était de 0,9 % en Afrique du Sud et de 1,9 % au Canada (Hollanders et Soete, 2010, p. 6-7). Aussi, fait-on remarquer que la dépense nationale en recherche et développement est faible dans les

---

reduction of S&T budgets in many African countries » (Gaillard, « Science Policies and Cooperation in Africa: Trends in the Production and Utilization of Knowledge », 1992, p. 221).

<sup>4</sup> Le Réseau des académies africaines des sciences estime qu'au moins un tiers des chercheurs africains en sciences naturelles vivaient et travaillaient à l'étranger en 2009 (Urama *et al.*, 2010, p. 292).

<sup>5</sup> On rapporte, par exemple, que pour la seule année 2008, 14 pays africains ont fait appel à l'aide de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour analyser leur politique scientifique (Urama *et al.*, 2010, p. 281).

pays africains, en termes absolus (parce que le PIB est peu élevé) et en termes relatifs. Elle attire moins les fonds publics que le secteur militaire, par exemple (Urama *et al.*, 2010, p. 318).

Certains pays comme l'Ouganda, le Cameroun et la Zambie ont procédé à une hausse substantielle des salaires des chercheurs et des enseignants-chercheurs, au cours des dernières années, dans le but de favoriser la productivité, de rendre la profession plus attrayante et de freiner la fuite des cerveaux (Urama *et al.*, 2010, pp. 294-295, 302). Plusieurs pays – notamment le Nigeria, le Sénégal, le Kenya, la Tanzanie et le Zimbabwe – ont aussi reçu des prêts considérables de la Banque mondiale afin de réhabiliter les universités et la recherche (Waast, 2002). Toutefois, on continue d'observer que la majeure partie des ressources financières allouées à la recherche et développement est utilisée pour payer les salaires des chercheurs et les bourses des étudiants universitaires. Une partie congrue seulement est destinée à la recherche comme telle, dont le financement dépend ainsi fortement de l'aide étrangère.

#### 1.1.2.2 Un besoin pressant de justification de l'aide internationale à la recherche

Cette forte dépendance de la recherche scientifique en Afrique subsaharienne à l'égard du financement international<sup>6</sup>, en particulier depuis le retrait radical des gouvernements africains au milieu des années 1980, amène à se questionner aussi sur un possible lien avec l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche. Considérant que cette préoccupation pour l'utilisation émane d'abord des organismes d'aide et des laboratoires d'idées (*think tanks*) spécialisés en développement, on peut alors envisager qu'elle soit associée à la redevabilité de l'aide internationale à la recherche, plus encore peut-être qu'à celle de la recherche publique. En ce sens, la préoccupation pour l'utilisation de la recherche en Afrique serait aussi liée à l'impératif de l'efficacité de l'aide internationale.

---

<sup>6</sup> En l'absence de chiffres précis sur cette question, Johann Mouton, directeur du Centre de recherche sur l'évaluation, la science et la technologie à l'Université de Stellenbosch (Afrique du Sud), rapporte que, dans une étude récente effectuée auprès de 600 chercheurs des pays de la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC), 42% des répondants (hors Afrique du Sud) ont indiqué que de 70% à 90% du financement de leurs recherches provenait de sources étrangères. En comparaison, chez les répondants d'Afrique du Sud, ce pourcentage s'élevait à 6% (Mouton, 2010, p. 66). Un peu plus tôt, en 1991, Jacques Gaillard estimait que jusqu'aux deux tiers des budgets de recherche dans les PED (pas seulement les pays africains) provenaient des pays du centre (cité dans Shrum et Shenhav, 1995, p. 649).

Volet peu connu de l'aide publique au développement et relativement marginal (5 % environ de l'aide publique au développement totale, selon le sociologue Jacques Gaillard, 1999), l'aide à la recherche ou la « coopération scientifique internationale » réfère aux politiques, aux institutions et aux programmes mis en place depuis les années 1950 par les gouvernements des pays du Nord et les institutions multilatérales pour soutenir les activités de recherche scientifique et technique (S&T) dans et/ou pour les pays dits en développement<sup>7</sup>. Trois axes d'intervention sont privilégiés : « 1) exécuter et soutenir des activités de recherche S&T dans les PED ; 2) exécuter et soutenir des activités de recherche S&T considérées comme pertinentes pour les PED dans des institutions localisées au Nord ; et 3) promouvoir des activités de recherche en coopération entre le Nord et le Sud » (Gaillard, 1999, p. 13). Pour ce faire, des mécanismes bilatéraux et multilatéraux très variés ont été mis en place, s'appuyant souvent sur les liens scientifiques déjà établis entre métropoles et colonies pendant la période coloniale<sup>8</sup>. Les mécanismes actuels remplissent, bien qu'à des degrés divers, des fonctions différentes : une fonction d'analyse stratégique, d'orientation politique et de coordination ; une fonction de production de connaissances ; et une fonction de financement et d'appui logistique (Gaillard, 1999, p. 76).

Même si les sociologues des sciences font remarquer que l'effet des coopérations est important, dans la mesure où celles-ci ont parfois joué un grand rôle pour aider les structures publiques africaines de recherche à se maintenir (Waast, 2002), il reste que le bilan de cette coopération avec l'Afrique est décevant au premier coup d'œil. Après plusieurs décennies d'aide à la

---

<sup>7</sup> L'analyse porte ici exclusivement sur l'aide *publique* au développement dans le secteur des sciences et sur la recherche financée à partir de fonds *publics*. Elle exclut donc l'action des fondations et des fonds privés des entreprises dans ce secteur. Ce choix s'explique par le fait que, à ma connaissance, une analyse d'ensemble de ces activités n'est pas disponible, mais également parce qu'on peut légitimement penser que ces dernières activités ne sont pas soumises aux mêmes impératifs de redevabilité auprès des responsables politiques et du public.

<sup>8</sup> C'est dire que la coopération scientifique possède des racines historiques liées aux échanges commerciaux et à l'entreprise coloniale. Je reviendrai plus en détail sur ce point au chapitre 3.

recherche consacrée amplement au continent africain<sup>9</sup>, c'est toujours l'aide internationale qui assure en grande partie la survie du secteur, les capacités de recherche sont réparties très inégalement sur le continent et la situation de la recherche scientifique reste précaire. Plus encore, on observe que la situation générale de la recherche et la dévaluation du métier de chercheur pendant les années 1990 ont profondément transformé la production de la recherche en Afrique, en déterminant « le passage des sciences nationales à un libre marché du travail scientifique » (Waast, 2002, p. 5). Pour les chercheurs qui sont restés actifs dans le métier (30 %, plus ou moins 10 % selon les pays), la recherche s'exerce désormais largement sur le mode de la « consultance », ou de la pratique de l'investigation scientifique au service de donneurs d'ordres, principalement étrangers. Plus proche de l'expertise et de la mise en place de conditions spécifiques que de l'investigation, elle est donc moins tournée vers la théorisation et la pédagogie, se prête peu à publications et s'effectue souvent hors des murs des institutions. En outre, la recherche est poursuivie pour les bénéfices financiers qu'elle procure, plus que pour l'excellence académique et l'avancement des connaissances, et c'est le marché (et non plus les pairs) qui en assure la régulation (Caillods *et al.*, 2010b ; Waast, 2002).

Au bilan, « ces résultats observés, très contrastés selon les pays, les régions et les décennies, conduisent à s'interroger sur la pertinence de l'aide apportée aux pays du Sud, notamment sous forme de financements publics » (Nemo dans Gaillards, 1999, p. 7-8). Les années 1990, en particulier, ont vu une forte remise en cause de l'aide internationale, tous secteurs confondus : les décideurs politiques et économiques de même que l'opinion publique ont vivement questionné l'efficacité et parfois la légitimité même de l'aide<sup>10</sup>. Associée à une accumulation des déficits publics dans les pays du Nord, l'atténuation de ces soutiens populaire et politique à l'aide internationale a eu pour effet une réduction considérable des budgets publics alloués à l'aide pendant cette décennie. Entre 1992 et 1997, la proportion de l'aide publique au développement par rapport au revenu national brut des principaux pays donateurs a baissé de

---

<sup>9</sup> À titre indicatif, sur les sept pays étudiés par Jacques Gaillard (1999) dans son analyse comparative des politiques et activités bilatérales de coopération scientifique, cinq consacrent la majorité de leur attention à l'Afrique : le Royaume-Uni, les Pays-Bas, le Canada, la Suède et la France.

<sup>10</sup> Sur l'opinion publique, je trouve intéressant de rapporter l'observation de Gaillard (1999) voulant que les citoyens des pays du Nord seraient en général mal informés des enjeux, des finalités et du niveau des budgets consacrés à l'aide internationale à la recherche et au développement.

0,33 % à 0,22 % (OCDE)<sup>11</sup>. L'aide publique au développement a accusé une diminution de près de 7 %, l'équivalent de 3,8 milliards de dollars américains, entre 1995 et 1996 (Gaillard, 1999, p. 52). Dans le secteur des sciences, spécifiquement, on rapporte que la coopération américaine, par exemple, s'est quasiment retirée d'Afrique pendant les années 1990. La coopération canadienne, quant à elle, a divisé par quatre ses fonds pour la recherche en 1992 (Waast, 2002, p. 22). Plusieurs institutions d'aide à la recherche ont également subi de fréquents audits et évaluations, et ont dû redéfinir leurs stratégies et objectifs.

Plus récemment, les responsables politiques des organisations et pays donateurs ont aussi fait de l'efficacité de l'aide leur mot d'ordre, comme en témoignent les Forums de haut niveau sur l'efficacité de l'aide institués par le Comité d'aide au développement de l'OCDE et, en particulier, l'adoption de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, en 2005 (OCDE, 2005, 2011). Cette déclaration, adoptée à l'issue du deuxième Forum de haut niveau tenu à Paris en mars 2005, constitue un cadre visant à réformer les pratiques d'aide des donateurs pour rendre l'aide plus efficace<sup>12</sup>. Ce cadre est aujourd'hui devenu une véritable référence en matière de politiques et de pratiques de développement. Au total, 135 pays et 26 organisations y ont adhéré. De plus, il a été suivi par l'adoption, en septembre 2008, du Programme d'action d'Accra, visant à accélérer et à amplifier sa mise en œuvre.

---

<sup>11</sup> D'après les statistiques de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), depuis 1990, le montant d'aide publique au développement a atteint son niveau le plus bas en 1997. À partir de 2001, le montant et la proportion d'aide publique au développement par rapport au revenu national brut des pays donateurs ont recommencé à grimper. En 2010, les flux de l'aide des pays donateurs du Comité d'aide au développement ont atteint le plus haut niveau jamais enregistré, totalisant 129 milliards de dollars et représentant 0,32% du revenu national brut cumulé des donateurs.

<sup>12</sup> Ce cadre repose sur cinq piliers : 1) *l'appropriation* ou la prise en charge locale : les pays en développement définissent leurs propres stratégies de lutte contre la pauvreté et s'emploient à améliorer leurs institutions et à combattre la corruption ; 2) *l'alignement* avec les stratégies nationales de développement : les pays donateurs s'alignent sur ces objectifs et utilisent les systèmes locaux ; 3) *l'harmonisation* des diverses demandes institutionnelles des donateurs auprès des bénéficiaires : les pays donateurs œuvrent à la coordination et à la simplification des procédures, et partagent les informations afin d'éviter les doubles emplois ; 4) *la gestion axée sur les résultats* : les pays en développement et les donateurs doivent donner la priorité aux résultats en matière de développement et veiller à les mesurer ; et 5) *la responsabilité mutuelle* : les donateurs et les partenaires sont mutuellement responsables des résultats obtenus sur le front du développement (OCDE, 2011). Je reviendrai sur les principes inhérents à ces piliers dans la quatrième partie de la thèse.

Bref, comme le souligne Fred Carden, directeur de l'évaluation au Centre (canadien) de recherches pour le développement international (CRDI) de 1993 à 2013 : « There is considerable pressure on both development (and development research) projects, and the agencies that fund them, to demonstrate a significant positive impact on development » (Carden, 2004, p. 136). Le contexte récent, aux niveaux national comme international, impose aux institutions d'aide publique au développement de rendre des comptes pour les fonds publics qui leur sont octroyés par les pays du Nord. Apparaissent alors une demande accrue, de la part des responsables politiques et de l'opinion publique, de résultats tangibles faisant suite aux actions de coopération scientifique, en même temps qu'un besoin, chez les institutions d'aide, de faire valoir leurs actions. Dans ce contexte, l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche au tournant des années 2000 répond aussi à une demande politique pour sauvegarder l'aide internationale et justifier la mission des organismes d'aide. Tout juste face au besoin que l'aide dans le secteur des sciences ait un réel impact se tient donc un besoin de justification de l'aide octroyée à la recherche.

### **1.1.2.3 Une grande perméabilité dans la production des sciences, depuis longtemps à l'œuvre**

Mais outre l'impératif de redevabilité, replacer l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche dans les pays africains dans le cadre plus global d'une transformation du contrat social entre la science et la société amène aussi à constater la diversité qui caractérise la production des sciences en Afrique subsaharienne.

Bien sûr, le libre marché du travail scientifique qui prévaut aujourd'hui et qui fait concurrence aux coopérations scientifiques en offrant des propositions de travail parfois vitales pour les chercheurs africains vient brouiller, nous l'avons vu, les frontières entre la recherche et l'expertise. Dans ce mode de production de la recherche, les chercheurs travaillent alors hors des institutions publiques, dans des cabinets de consultants ou des organisations non gouvernementales, dont le nombre s'est rapidement multiplié. De plus, parce qu'ils répondent surtout à la demande d'institutions internationales ou de fondations privées – constituant parfois de nouvelles sources de financement de la recherche dans les pays africains –, ce n'est

pas la demande nationale qui règle les agendas. Plutôt, on observe que cette tendance à la commercialisation de la recherche a donné une importance excessive à certains thèmes, qui relaient bien souvent les inquiétudes du Nord à l'égard du Sud (environnement, maladies émergentes, migrations, « gouvernance ») (Caillods *et al.*, 2010a ; Waast, 2002).

Cependant, il est essentiel de souligner que les coopérations scientifiques elles-mêmes, dont le but spécifique est de soutenir les activités publiques de recherche, ne font pas moins en sorte que la production des sciences en Afrique est largement diversifiée sur plusieurs plans : le type de configurations à travers lesquelles les chercheurs travaillent, le choix des collègues avec qui ils s'associent, les sources de financement, les thèmes considérés comme importants. En effet, les politiques de coopération scientifique ont un poids réel dans l'orientation de la production des sciences en Afrique subsaharienne. Cela s'explique évidemment par l'importance de la part du financement apportée par les coopérations, mais aussi par le fait que, comme il a été relevé précédemment, la plupart des pays africains ne disposent pas d'une véritable politique scientifique nationale. « En général, le retrait de l'État a réduit à futilité tout discours de politique scientifique. Cette dernière se réduit à un laisser-faire revendiqué [...] ou masqué [...]. Ce n'est que récemment, sous la pression des bailleurs internationaux, qu'un retour d'implication point de la part de quelques gouvernements » (Waast, 2002, p. 18).

Or l'analyse des politiques de coopération scientifique met en évidence que, depuis les années 1980, s'est imposée graduellement une approche de la coopération consistant à promouvoir la recherche en collaboration et en partenariat avec les pays du Sud<sup>13</sup>. Après une phase de « résolution de problèmes », « où l'objectif principal est de trouver des solutions rapides à des problèmes de développement, principalement au travers de la mobilisation des ressources (humaines et financières) scientifiques et techniques propres aux pays du Nord », et l'avènement d'une phase de « développement de capacités endogènes », l'approche qui fait de la coopération scientifique une relation de collaboration reposant sur un gain mutuel semble aujourd'hui bien établie (Gaillard, 1999, p. 27). « La plupart des nations industrialisées

---

<sup>13</sup> Le partenariat renverrait ici à une forme très structurée de collaboration qui implique un engagement à long terme et un ensemble de règles normatives, pour reprendre les distinctions établies par le sociologue Louk Box (2001, p. 33).

reconnaissent donc désormais qu'aider la recherche en collaboration et en partenariat avec les PED est un des principaux moyens de permettre à ces pays de former des capacités, de résoudre leurs problèmes et de répondre à leurs besoins de développement » (Gaillard, 1999, p. 28).

Dans cet esprit, plusieurs types de configurations de recherche ont été pratiqués par les pays donateurs : le jumelage, les réseaux, les centres d'excellence<sup>14</sup>, les partenariats Nord/Sud. Des associations entre bailleurs (bilatéraux, multilatéraux, fondations), prenant la forme de programmes et d'initiatives de recherche spécifiques pour l'Afrique subsaharienne, existent également. Selon les cas, l'action des pays du Nord est centrée sur l'exécution ou bien sur le financement des recherches. « Dans le premier cas, on a privilégié la création et le maintien d'instituts spécialisés en recherche tropicale disposant de spécialistes effectuant une grande partie de leur carrière en expatriation, alors que, dans le second, les programmes financés sont le plus souvent exécutés dans des institutions des PED tout en mobilisant une partie plus ou moins large des communautés scientifiques des pays du Nord » (Gaillard, 1999, p. 40).

En fonction du mécanisme retenu, les chercheurs africains se trouvent donc à travailler avec différents types de collaborateurs ou partenaires : divers bailleurs de fonds, des collègues des autres pays africains et des pays du Nord, des groupes et institutions de recherche au Nord ou dans d'autres pays africains. D'ailleurs, les communautés scientifiques nationales des pays du Nord sont de plus en plus mobilisées par les institutions d'aide pour participer à l'aide à la recherche. Dans la coopération scientifique canadienne, par exemple, l'ancien directeur de l'évaluation du CRDI précise que de 15 % à 20 % des projets du Centre (pas seulement en Afrique) incluent aussi une collaboration canadienne, généralement avec des universités (Carden, 2004, p. 139). Ceci dit, comme le souligne Jacques Gaillard, c'est également en vue d'accroître la légitimité des actions de coopération (dans les pays du Nord) que « les

---

<sup>14</sup> Gaillard explique que « [l]e modèle des centres d'excellence est basé sur un constat selon lequel peu de PED sont en mesure d'organiser et de financer dans la durée une masse critique de chercheurs hautement qualifiés et de leur procurer, à un niveau national, les équipements sophistiqués dont ils ont besoin. [...] Le plus souvent, [ces centres d'excellence] se sont développés en concentrant des ressources et en développant un domaine d'expertise spécifique dans une institution nationale ou dans une université avant de s'ouvrir à la collaboration régionale et internationale » (Gaillard, 1999, p. 73). « Une autre option, ajoute-t-il, consiste à établir le centre d'excellence au Nord et à tisser des liens de collaboration par le biais de réseaux avec des institutions nationales et des groupes de recherche au Sud » (Gaillard, 1999, p. 74).

justifications des politiques d'aide évoluèrent aussi pour faire une part de plus en plus grande à la prise en compte des intérêts politiques et commerciaux des pays donateurs » (Gaillard, 1999, p. 26).

La situation du financement des activités de recherche ajoute à cette diversité des acteurs et des configurations de recherche. En effet, bien que les finances publiques des pays du Nord restent la part la plus importante, on observe que ces pays incitent leurs propres institutions d'aide à diversifier leurs sources de financement, notamment en soumissionnant à des appels d'offres auprès d'organisations multilatérales. En conséquence, la plupart des institutions d'aide se sont lancées dans des opérations destinées à générer des revenus. Cette situation a été favorable à une plus grande recherche de complémentarité entre les bailleurs de fonds et à l'émergence de nouvelles associations multi-bailleurs aux niveaux national et international :

Ainsi dans le cadre d'associations ou de consortiums entre institutions aux « intérêts partagés » (les fameuses 'like-minded organisations'), on retrouve de plus en plus souvent les mêmes protagonistes : les fondations américaines (notamment la Fondation Rockefeller), le CRDI, Sida-SAREC [coopération suédoise], des organisations multilatérales (Banque mondiale et organisations des Nations Unies) (Gaillard, 1999, p. 57)<sup>15</sup>.

Par ailleurs, les thèmes de recherche considérés comme importants étaient, au début des années 1990 et en premier lieu, l'agriculture et l'environnement, avec plus de la moitié des efforts fournis. En deuxième lieu venait le domaine de la médecine, avec en moyenne de 10 % à 25 % des budgets nationaux des pays du Nord. Les sciences sociales arrivaient en troisième position, avec en moyenne de 10 % à 15 % des budgets alloués à la coopération scientifique. Plus récemment, le soutien aux nouvelles technologies (technologies de l'information et de la communication, biotechnologies et nouveaux matériaux) est aussi devenu un thème d'importance (Gaillard, 1999, p. 43-49). Mais ce qui frappe ici est moins les thèmes de recherche en tant que tels que la manière dont ces thèmes sont retenus<sup>16</sup>. Comme le précise Gaillard : « Au-delà des discours sur la promotion d'une politique de recherche définie par la demande des

---

<sup>15</sup> Les propos de l'ancien directeur de l'évaluation du CRDI corroborent cette information : Fred Carden rapporte que des projets financés conjointement avec d'autres donateurs existent dans tous les domaines de programme du CRDI (Carden, 2004, p. 139).

<sup>16</sup> D'autant plus que le corpus de littérature examinée ne fait aucune référence à un recensement plus récent des thèmes de recherche soutenus dans le cadre de la coopération scientifique, et que le recensement effectué par Gaillard et évoqué ici est global et ne porte pas exclusivement sur la coopération scientifique en Afrique.

pays du Sud, presque tous les pays du Nord (à l'exception des Pays-Bas) font preuve aujourd'hui d'une attitude de plus en plus interventionniste et d'une approche de plus en plus "programmatische". Plutôt que de répondre à la demande, ils font part d'un éventail d'offres en affichant des programmes prioritaires » (Gaillard, 1999, p. 47)<sup>17</sup>.

Tous ces éléments s'additionnent et se combinent dynamiquement pour aboutir à ce constat : l'approche de la collaboration et du partenariat qui oriente la production des sciences en Afrique subsaharienne ainsi que la situation du financement de la recherche engendrent une grande perméabilité entre les bailleurs, entre les intérêts du Nord et du Sud, entre les chercheurs de différents pays. Tandis qu'à l'échelle mondiale, s'intensifient les collaborations scientifiques internationales entre chercheurs et se diversifient les lieux où se fait la recherche et donc les acteurs impliqués dans la production des connaissances scientifiques, cette diversité est depuis longtemps à l'œuvre dans la recherche en Afrique. De plus, on y observe la même tendance à vouloir diriger les priorités de recherche.

#### 1.1.2.4 Quel modèle de développement par les sciences ?

Enfin, un dernier point mérite d'être soulevé : lier l'émergence d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche en Afrique subsaharienne à une transformation du contrat social entre la science et la société amène nécessairement à s'interroger sur le modèle de l'innovation scientifique qui est sous-jacent et qui est promu implicitement. En effet, l'idée d'une transformation du contrat social entraînait celle d'une transformation du modèle de l'innovation scientifique. Or la préoccupation pour l'utilisation de la recherche dans les PED traduit le fait que le modèle linéaire du *science push*, même en gardant à proximité les besoins nationaux, est contesté. Financer la recherche en espérant que des bénéfices viennent éventuellement ne suffit plus : on s'attend plutôt d'emblée à ce que la recherche réponde aux besoins d'« utilisateurs ».

---

<sup>17</sup> Les auteurs du *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010* observent eux aussi que « [d]ans certaines régions, les bailleurs de fonds extérieurs, comme les institutions de financement régionales et internationales, sont devenus les principales sources de financement de la recherche, avec des conséquences décisives sur la nature de celle-ci. Ceux qui financent la recherche en maîtrisent souvent le programme » (Caillods *et al.*, 2010b, p. 6).

Dans le contexte des pays africains, il est essentiel de remarquer que ce modèle de l'innovation scientifique implicite correspond au modèle de *développement* par les sciences qui est sous-jacent. On parle de « recherche pour le développement », ce qui fait explicitement référence au processus par lequel la recherche scientifique pourrait contribuer au changement économique et social. En matière de coopération scientifique, un modèle théorique influent a été celui proposé par le Sussex Group en 1971<sup>18</sup>. Tout en s'inscrivant dans la logique « développementaliste », cette théorie du lien entre sciences et développement mettait l'accent sur la répartition des capacités de sciences et leur redistribution. Les auteurs insistaient sur la nécessité fondamentale de créer une capacité endogène de sciences dans les PED parce que la division internationale du travail en sciences aurait été inadéquate pour favoriser le développement. D'après les auteurs, les avancées scientifiques et techniques étaient concentrées dans les pays industrialisés, ce qui faisait en sorte que les besoins de ces pays étaient comblés avant ceux des PED et parfois à leur détriment<sup>19</sup> (Sussex Group, 1971).

Avec l'avènement d'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche, c'est la linéarité d'un tel modèle qui est contestée. Or, comme le fait remarquer John A. Agnew (1982), toute théorie du développement contient, plus ou moins implicitement, une sous-théorie ou un point de vue sur le rôle et l'impact des sciences. Ainsi, depuis les années 1960, au moins cinq ensembles de sous-théories se sont centrées sur le lien entre les sciences et le « développement » : les théories de la modernisation et les théories des besoins essentiels (qui ont en commun un point de vue « développementaliste »), les théories néolibérales, les théories de la dépendance et de la domination, et les théories institutionnelles (Azoulay, 2002 ; Shrum et Shenhav, 1995 ; pour

---

<sup>18</sup> Les travaux du Sussex Group ont, en effet, fortement orienté la mission et la structure du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) au Canada puis, par ricochet, celles de plusieurs autres institutions de coopération scientifique (fondées par la Suède et l'Australie, notamment). Le Sussex Group était composé des chercheurs suivants : Charles Cooper, Christopher Freeman, Oscar Gish, Stephen Hill, Geoffrey Oldham et Hans Singer.

<sup>19</sup> C'est donc à cause de cette division internationale, soutient le Sussex Group, que les PED se sont vu quasi automatiquement transférer les technologies des pays industrialisés. En conséquence, les auteurs démontrent le besoin d'une approche plus systémique à l'échelle internationale pour envisager le développement scientifique dans les PED : ce développement ne reposerait pas uniquement sur l'établissement de politiques nationales de science et technologie, mais surtout sur une réorganisation majeure des efforts scientifiques mondiaux. Ce modèle a ainsi donné un fondement théorique à l'approche du « partage de science », qui s'est alors présentée comme une solution de rechange à l'approche du « transfert de science ».

un aperçu de ces théories, voir l'annexe A). S'intéresser à l'utilisation de la recherche pourrait avoir comme socle plusieurs de ces théories. Pourtant, nous verrons bientôt que le modèle de développement sur lequel se fondent les études récentes sur l'utilisation de la recherche est unique et assez peu argumenté.

En attendant, pour résumer ce qui vient d'être dit, j'aimerais simplement faire valoir l'idée que lorsque l'on replace l'intérêt que suscite la question de l'utilisation de la recherche dans les PED dans ce cadre plus global d'une transformation du contrat social entre la science et la société, c'est alors la question elle-même qui s'en trouve modifiée. Car **étudier la problématique de l'utilisation en Afrique subsaharienne dans ce cadre n'en fait plus une problématique isolée, mais l'inscrit dans une problématique plus générale de l'étude des dynamiques de production des sciences, où l'utilisation est envisagée dans un seul mouvement avec la production même des sciences.** Dans cette perspective, étudier l'utilisation de la recherche en Afrique implique de s'intéresser *aussi* aux capacités limitées de recherche, à la forte présence des coopérations scientifiques, à la production des sciences en collaboration et au modèle de développement sous-jacent... tous des éléments qui *paraissent* extérieurs aux connaissances scientifiques et qui font de la recherche en Afrique, en soi, une situation de développement.

## **1.2 Limites et perspectives des études récentes sur l'utilisation de la recherche**

**Par rapport aux études récentes sur l'utilisation de la recherche dans les pays dits en développement, la perspective que je propose de développer se démarquerait et pourrait apporter, par là, un éclairage complémentaire.** En effet, les études récentes abordent la question de l'utilisation dans les PED sous un tout autre angle, celui de l'impact ou de l'influence de la recherche sur les politiques publiques. Elles ont avant tout pour but d'identifier les déterminants de l'utilisation, de même que les mécanismes à privilégier afin d'accroître l'influence de la recherche existante sur les politiques publiques au Sud. À cet égard, il faut les examiner plus avant.

### 1.2.1 Des analyses essentiellement évaluatives et axées sur l'efficacité

Vers la fin des années 1990 et le début des années 2000, un certain nombre d'organisations ont entamé des travaux sous l'angle de l'influence de la recherche. C'est le cas du ministère britannique du Développement international, de l'Institut international de recherche sur les politiques alimentaires et du Global Development Network. Mon analyse se limite, toutefois, aux études menées par trois autres organisations, choisies notamment parce qu'elles appartiennent à trois catégories d'organisations différentes et qu'elles sont établies dans trois pays différents. Il s'agit du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), une agence de coopération bilatérale établie au Canada ; du Conseil de la recherche en santé pour le développement (COHRED), une organisation non gouvernementale établie en Suisse ; et du Overseas Development Institute (ODI), un laboratoire d'idées (*think tank*) établi au Royaume-Uni et qui a réalisé ses recherches en collaboration avec le projet *Bridging Research and Policy* du Global Development Network, avec le financement du ministère britannique du Développement international.

L'analyse des travaux de ces trois organisations, parus entre 2000 et 2009<sup>20</sup>, montre que, par les questions de recherche posées<sup>21</sup> et par les corpus théoriques pris comme référence<sup>22</sup>, ceux-ci s'inscrivent dans le champ de l'utilisation de la recherche. Ce champ de recherche « s'intéresse

---

<sup>20</sup> Mon corpus d'analyse se compose des travaux suivants : pour le CRDI, l'ouvrage tiré de l'évaluation stratégique sur l'influence de la recherche financée par le Centre (Carden, 2009a, 2009b) ainsi qu'un article scientifique sur l'évaluation de l'influence de la recherche sur les politiques (Carden, 2004) ; pour le COHRED, les conclusions d'une analyse d'études de cas conduite par le groupe de travail sur l'utilisation de la recherche (Chunharas, 2000) ; pour l'ODI, deux documents de travail élaborant le cadre conceptuel adopté par l'organisation, l'un sur une base théorique (Crewe et Young, 2002), l'autre à partir d'une analyse d'études de cas (Court et Young, 2003).

<sup>21</sup> La question ayant guidé le travail du COHRED est la suivante : comment le lien entre la recherche et l'action, en particulier entre la recherche et les politiques, peut-il être renforcé ? (Chunharas, 2000). À l'ODI, deux questions ont orienté les travaux : *Why are some ideas that circulate in the research-policy arenas picked up and acted on, while others are ignored and disappear? How can policy makers and researchers make better use of research to contribute to more evidence-based policies that reduce poverty, alleviate suffering and save lives?* (Court et Young, 2003 ; Crewe et Young, 2002). Enfin, au CRDI, quatre questions étaient posées : *que faut-il entendre par influence sur les politiques ? Dans quels cas la recherche financée par le CRDI a-t-elle influé sur les politiques publiques ? Quels sont les facteurs qui contribuent ou qui font obstacle à l'influence de la recherche sur les politiques ? How best can researchers and policymakers bring timely, relevant, and reliable new knowledge to bear on policy decisions in developing countries?* (CRDI, 2004 ; Carden 2009b).

<sup>22</sup> Des auteurs comme Carol H. Weiss et Evert A. Lindquist.

aux facteurs expliquant l'utilisation des connaissances scientifiques et techniques dans la société, principalement dans les décisions et les pratiques professionnelles » (Landry, 2000, p. 4). D'après Réjean Landry et Nabil Amara, qui ont été respectivement directeur et co-directeur de la Chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation à l'Université Laval, trois questions sont soulevées de manière récurrente par les chercheurs dans ce champ : dans quelle mesure la recherche est-elle utilisée ? Est-ce que tous les domaines utilisent la recherche dans la même mesure ? Quels sont les déterminants de l'utilisation de la recherche ? (Amara, Ouimet et Landry, 2004, p. 98) J'ajouterai que toutes ces questions reposent sur une quatrième question : en quoi consiste l'utilisation de la recherche ? Et en appellent souvent à une cinquième : que devrait-on faire pour accroître l'utilisation ?

L'utilisation des connaissances scientifiques dans les politiques publiques, en particulier, fait l'objet de recherches empiriques par les chercheurs en sciences sociales depuis le milieu des années 1970. Cependant, comme le soulignent Landry et Amara, la recherche sur ce thème montre aujourd'hui un souffle nouveau :

The process of revising the social contract of publicly funded research breathes new life into the old discussion between science and policy, which is "much in vogue in some Western countries, most noticeably in Britain and North America" [...]. In these countries, there is a growing number of scholarly papers in which authors investigate the process of research transfer and/or research uptake (Amara, Ouimet et Landry, 2004, p. 76).

Dans ces circonstances, les travaux des « organisations d'aide » mettent en exergue le fait que la littérature abonde concernant les liens entre la recherche et les politiques dans les pays de l'OCDE, tandis que peu d'attention a été portée sur les PED. En adoptant un tel programme de recherche, les travaux du CRDI, du COHRED et de l'ODI ont donc pour ambition de contribuer au champ de l'utilisation de la recherche notamment en décelant et en intégrant à la réflexion sur ce thème les facteurs contextuels propres aux PED qui peuvent influencer l'utilisation dans les politiques<sup>23</sup>. À mon sens, ils y contribuent aussi, plus largement, par une définition nuancée de

---

<sup>23</sup> Julius Court et John Young, de l'ODI, écrivent : « While there is an extensive literature on the research-policy links in OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) countries [...] there has been much less emphasis on research-policy links in developing countries. Yet the development arena is distinct. The massive diversity of cultural, economic, and political contexts makes it especially difficult to draw valid generalisations and lessons from existing experience and theory » (Court et Young, 2003, p. vii). Fred Carden, du CRDI, soutient pour sa part que : « Whatever their strengths are in explaining government in rich countries, [Northern-based

l'utilisation (directe et indirecte) de la recherche, une analyse fine de ses déterminants, plusieurs propositions de modèles conceptuels pour théoriser l'utilisation, l'identification de mécanismes pour accroître l'utilisation et un apport au débat méthodologique sur la mesure de l'utilisation.

Néanmoins, il m'apparaît que **l'approche actuelle n'offre qu'une compréhension partielle de l'utilisation de la recherche dans les pays africains**. En effet, parce qu'elles répondent en grande partie à un besoin de justification de l'aide et à un impératif d'efficacité, nous l'avons vu, ces études produisent une analyse essentiellement évaluative de l'utilisation<sup>24</sup>. Réalisées dans un souci d'optimisation, ces études ont pour présupposé que la recherche n'est pas utilisée autant qu'elle le devrait<sup>25</sup>. La mesure de l'utilisation de la recherche, même si elle est nuancée, qu'elle est envisagée à relativement long terme (plusieurs années souvent) et qu'elle prend également en compte le contexte, y devient un indice de l'efficacité. Aussi, dans cette perspective, la recherche subventionnée est-elle « utilisée » ou « efficace » lorsqu'elle a une influence sur la qualité des politiques et de la gouvernance publiques, c'est-à-dire ici lorsque la recherche accroît les capacités en matière de politiques, ouvre de nouveaux horizons pour les responsables des politiques, influe sur la manière dont sont prises les décisions ou encore modifie directement des décisions. Pour leur part, les conclusions de l'analyse deviennent des « leçons tirées » et des recommandations pour accroître l'utilisation, et donc l'efficacité.

---

schemes] seldom yield a very convincing portrayal of decision making in poor countries. On the contrary, Southern countries generally display a mix of distinguishing features markedly different from those of the North, features that help determine whether and how development research can ever influence policy » (Carden, 2009b, p. 4).

<sup>24</sup> Au CRDI, la démarche d'évaluation est présentée explicitement, car l'étude porte sur l'influence de la recherche financée par le Centre. À l'ODI, en revanche, la recherche dont on veut mesurer l'influence est envisagée de manière plus large, mais l'étude reste dans l'esprit de l'évaluation : on fait référence au montant que dépensent les donateurs chaque année sur la recherche pour le développement et à leur volonté d'améliorer l'impact du financement de la recherche.

<sup>25</sup> Par exemple, Carden, du CRDI, commence son ouvrage en affirmant que « l'expérience ne laisse aucun doute [...] sur un autre point : au milieu de toute la confusion et toutes les frustrations associées à l'élaboration des politiques dans les pays en développement, souvent, la recherche pour le développement n'arrive pas à avoir le moindre semblant d'influence » (Carden, 2009a, p. 17). Pourtant, dans l'avant-propos du même ouvrage, Carol H. Weiss souligne que : « One of the happy pieces of news that comes trailing along at the fringes of the study is that it is being 'used' » (Weiss dans Carden, 2009b, p. xiii).

Carden, du CRDI, est d'ailleurs le premier à observer que : « There is a call to attribute change to projects that were supported. Governments want to know how their resources are spent and, through evaluation, seek to know what changes have been caused by their support, what impacts are the result of programmes and projects they have supported » (Carden, 2004, p. 136). Or, comme le constate Louk Box, sociologue et professeur de coopération internationale à l'Université de Maastricht, les évaluations de ce type sont d'une autre nature que des recherches empiriques robustes ou des analyses des politiques de coopération (Box, 2001, p. 30).

En outre, en s'intéressant à l'adoption de connaissances scientifiques déjà constituées, cette approche fait l'impasse sur plusieurs points cruciaux en matière de développement. La réflexion sur la finalité de l'aide internationale, notamment, se trouve amputée. Alors que l'une des missions principales des agences d'aide et des coopérations consiste souvent aussi à créer des capacités locales de recherche, la mesure de l'efficacité produite ne prend pas en compte ce volet de l'aide<sup>26</sup> et aborde peu la question de la disponibilité d'une recherche pertinente pour les pays du Sud. De fait, cette approche cautionne donc largement les recherches et les pratiques de coopération scientifiques existantes. Les travaux ont pour limites de soumettre assez faiblement à l'examen le contenu (positionnement des questions, pertinence des thèmes et qualité intrinsèque) des recherches dont ils mesurent l'influence. Cette lacune analytique laisse ainsi suggérer que la recherche est invariablement bonne. De même, les politiques de coopération scientifique ne sont que légèrement remises en question, pour signifier que les futures politiques devront prendre en compte les constats tirés en vue d'une influence accrue. Bien entendu, dans cette approche, un questionnement sur les fondements même de l'aide internationale dans le secteur des sciences est encore moins envisagé.

En fait, le problème de base, à mon sens, réside non pas tant dans l'approche en soi que dans le fait que les études adoptent toutes la même approche. Cette uniformité est encore plus problématique lorsqu'on se penche sur la conception de la science et du développement qui est

---

<sup>26</sup> À l'exception peut-être de l'étude du CRDI, laquelle n'aborde toutefois pas directement la question, probablement en raison de la mission du Centre (notamment procurer aux chercheurs des PED des ressources financières, des conseils et une formation) et au fait que la recherche dont on mesure l'influence a été rendue possible grâce au financement du Centre.

sous-jacente. L'accent mis sur la seule dimension de l'utilisation dans les politiques publiques écrique la réflexion sur le processus de changement économique et social, en promouvant une vision unique du lien entre ce dernier et la science, vision par ailleurs très ciblée. En effet, selon Landry, l'utilisation de la recherche dans les agences gouvernementales est fondée sur l'idée qu'éclairer les décisions par les résultats de recherche peut aider à éliminer les mauvaises décisions ou les usages inefficaces des ressources (Landry, Lamari et Amara, 2003, p. 192). Transposée dans le langage du développement, cette vision devient : la recherche scientifique doit servir à favoriser la « bonne gouvernance » qui, à son tour, favorise le développement. Ou, pour résumer l'essentiel de cette position (dans les mots de la directrice générale adjointe de l'Agence suisse pour le développement et la coopération) : « [S]ound scientific evidence leads to sound development policies and to improved impact of programs on poverty reduction » (Wilhelm, 2008)<sup>27</sup>.

En conséquence, si les études font parfois référence aux groupes de la société autres que les chercheurs et les responsables politiques, c'est moins en tant qu'acteurs à part entière qu'en tant que « moyens » : l'utilisation de la recherche par ces groupes pourrait permettre d'accroître l'influence sur les politiques, en attirant et en retenant l'intérêt des décideurs sur la recherche en question<sup>28</sup>, ou en rendant ces groupes plus à même de demander des comptes à leur gouvernement. De plus, le lien direct qui est établi entre recherche scientifique et bonne

---

<sup>27</sup> Pour présenter cette position de manière plus détaillée, je citerai d'abord Maureen O'Neil, ex-présidente du CRDI, qui écrit, dans la préface de l'ouvrage de Carden : « Informing good governance describes this urgent purpose of development research—to discover, assemble, and communicate the knowledge needed for development that is sustainable and democratic. To improve lives, especially the lives of poor people, development research will almost always have to influence policy in order to influence development » (O'Neil dans Carden 2009b, p. xiv). Puis Carden lui-même indique, un peu plus loin dans son ouvrage : « In the end, when development research succeeds in affecting a government policy or action for the better, something else can happen as well. The procedures for deliberation and deciding questions of public policy become fairer and more effective when they are fact-based, and reflect an open-minded tolerance. The scope and competence of governmental policy formulation grows stronger, and policy execution is more efficient. Citizens themselves secure new knowledge, a better informed understanding of public policy choices, and a wiser judgment about their government's performance. With these changes, lives improve. This is the defining imperative of development research—empowering people with knowledge to understand and decide their own futures » (Carden, 2009b, p. 55-56).

<sup>28</sup> Carden écrit : « As more than one case has shown, activating public opinion can help attract and hold the interest of politicians and senior government officials » (Carden, 2009b, p. 46). Ou encore, il est spécifié, dans la note d'information présentant le cadre analytique adopté par l'ODI, que les chercheurs se doivent de connaître en détail « l'ensemble des autres parties intéressées dans le secteur d'action – qui d'autre peut aider à faire passer le message? » (Overseas Development Institute, 2004b, p. 1).

gouvernance laisse entendre que les résultats de recherche, lorsqu'ils influencent les décisions politiques, conduisent nécessairement à un changement économique et social valable. Crewe et Young affirment, par exemple : « If more were understood about the context within which researchers, policy makers and stakeholders are working, the links between them were improved, and good quality research were disseminated more effectively, then better policy making may follow » (Crewe et Young, 2002, p. 1). Cette conception spécifique à la fois de la science et du développement n'est jamais mise en doute ou réellement argumentée dans les études<sup>29</sup>. Elle leur sert plutôt de point de départ implicite, pour justifier la question de recherche. Bien que l'intérêt croissant que porte le monde du développement, depuis les années 1990, à la question du changement des politiques publiques et de l'influence sur les politiques soit souligné, cette préoccupation est adoptée sans plus de questionnement.

Prises ensemble, les études récentes de l'utilisation semblent, en somme, créer une sorte d'antagonisme. D'un côté, elles assouplissent la conception de l'utilisation de la recherche en la présentant comme un processus complexe et dynamique, elles élargissent sa définition à plusieurs types d'utilisation (instrumentale, conceptuelle, « symbolique »<sup>30</sup>), elles relativisent l'impact que peut avoir la recherche scientifique seule. De l'autre, elles restreignent l'utilisation à son influence sur les politiques publiques, elles appuient une vision unique du processus de changement économique et social, elles évacuent en grande partie les conditions de production des sciences et elles réduisent la recherche scientifique à ses seuls effets – vérifiables, de surcroît.

---

<sup>29</sup> D'autres types d'utilisation de la recherche qui n'ont pas trait aux politiques publiques sont seulement effleurés dans les études. Carden écrit, entre parenthèses, qui plus est : « (And this bears repeating: The best outcome of research is sometimes to inform and change the working lives of men and women in their own communities, irrespective of any formal government response) » (Carden, 2009b, p. 46). Chunharas mentionne que la recherche-action au niveau communautaire est une autre voie par laquelle la recherche peut mener à l'action et avoir un impact significatif sur la santé des membres de la communauté ou du groupe participant (Chunharas, 2000, p. 2-3).

<sup>30</sup> L'article de Amara, Ouimet et Landry présente une définition synthétique de ces trois types d'utilisation, tels qu'ils sont généralement définis dans le champ de l'utilisation de la recherche : « Instrumental use involves applying research results in specific, direct ways. Conceptual use involves using research results for general enlightenment; results influence actions but more indirectly and less specifically than in instrumental use. Symbolic use involves using research results to legitimate and sustain predetermined positions » (Beyer, 1997 cité dans Amara, Ouimet et Landry, 2004, p. 77).

## 1.2.2 Vers une perspective relationnelle et contextuelle

Malgré les limites et les aspects « auto-légitimants » (à la fois de l'aide internationale et de la vision dominante du développement) qu'impose un programme de recherche axé sur l'influence des connaissances scientifiques sur les politiques publiques, il est cependant possible de voir dans les conclusions de ces travaux l'esquisse d'un nouveau programme de recherche se rapprochant de l'étude des dynamiques de production des sciences. En effet, **plusieurs conclusions et recommandations confirment la pertinence d'une perspective de recherche dans laquelle l'utilisation des connaissances scientifiques serait envisagée en même temps que leur production.** Ces conclusions reconnaissent que des aspects fondamentaux de l'utilisation se trouvent inscrits dans le processus même de production des connaissances scientifiques. Elles font ressortir l'importance du contexte et celle des aspects communicationnels et relationnels.

### 1.2.2.1 Le contexte : facteur de première importance dans l'utilisation de la recherche

**L'une des conclusions essentielles des études des organisations d'aide est que le contexte constitue un facteur de premier plan dans l'utilisation de la recherche**<sup>31</sup>. Le contexte étudié ici est celui de l'adoption des connaissances scientifiques ; toutefois, la définition large qui est proposée implique des dimensions qui, nous le verrons plus bas, se situent à l'interface du contexte d'adoption et de celui de la production des connaissances. Le contexte ne désigne pas seulement les compétences et l'intérêt de décideurs individuels, ou même les conditions de l'organisation pour laquelle ils travaillent. La notion fait plutôt référence à une dimension beaucoup plus vaste, se rapprochant davantage des caractéristiques du « système » ou du « régime » décisionnel. Selon ses caractéristiques, celui-ci offrirait plus ou moins de réceptivité aux chercheurs et aux résultats de recherche. Dans la préface de l'ouvrage du CRDI, Carol H. Weiss résume assez bien l'argument développé par les auteurs des différentes études :

Some conditions seem to predispose policymakers to take research findings seriously. Analysis of these conditions suggests that there is something in the larger surround that makes a difference. [...] Features of the larger environment—such as the number of points

---

<sup>31</sup> Court et Young, de l'ODI, signalent que : « [Context] emerged as the most important domain in affecting the degree to which research has an impact on policy » (Court et Young, 2003, p. viii). Pour Carden, du CRDI : « Whether a development research project influences public policy depends decisively, but not only, on the context of its time and place » (Carden, 2009b, p. 32).

of access through which research findings can flow, the openness of the system to the entry of new ideas, the democratic nature of decision making—seem to make a system more or less responsive (Weiss dans Carden, 2009b, p. xi).

Ainsi, parmi les éléments de contexte spécifiques aux PED identifiés dans les études comme ayant un poids considérable dans l'utilisation, un certain nombre se situerait à l'interface des contextes d'adoption et de production.

C'est le cas de l'influence significative des institutions financières internationales et des donateurs sur la production de la recherche et sur l'élaboration des politiques. Dans les PED, soulignent les études, « external actors play a much more influential role than in OECD countries—exerting major influence as well as providing a source of ideas and funds » (Court et Young, 2003, p. 23). Les travaux de l'ODI, en particulier, mentionnent l'impact des politiques et des processus internationaux en matière d'aide publique au développement, ainsi que l'impact des politiques générales d'aide des donateurs et de leurs instruments spécifiques de financement de la recherche (ODI, 2004a, p. 3).

Du côté de l'élaboration des politiques, les auteurs observent, en effet, que certaines grandes mesures d'encouragement (comme le processus associé aux documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté<sup>32</sup>) ont un impact considérable sur la demande de recherche par les décideurs et sur l'influence de la recherche sur les politiques (Court et Young, 2003, p. viii ; ODI, 2004a, p. 3). Les tendances en faveur de la démocratisation et de la libéralisation, de même que le soutien de la société civile par les donateurs joueraient également un rôle dans l'utilisation (ODI, 2004a, p. 3). Du côté de la production de la recherche, cette fois, les travaux de l'ODI indiquent que « [b]eaucoup de recherches sur les enjeux du développement sont entreprises dans le Nord, mettant en doute la pertinence des thèmes et l'accès des bénéficiaires aux conclusions » (ODI, 2004b, p. 3). En ce qui concerne la recherche produite dans les pays du Sud, le fait que les donateurs internationaux financent dans une large part ces activités soulèverait

---

<sup>32</sup> Ce dispositif (aussi appelé cadre stratégique de lutte contre la pauvreté) a été mis en place en 1999, initialement pour servir de base opérationnelle pour l'allègement de dette des PED dans le cadre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés, lancée par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. J'y reviendrai en détail au chapitre 7.

« toute une série de questions sur l'appropriation, le choix des priorités, l'emploi de consultants externes et les perceptions de légitimité » (ODI, 2004b, p. 3).

Ces considérations à propos des influences externes font référence à deux autres éléments de contexte à l'interface relevés dans les études : d'abord, les capacités limitées en matière de recherche, auxquelles s'ajoutent, du côté décisionnel, les capacités limitées en matière d'interprétation et d'opérationnalisation des résultats de recherche ; ensuite, la faible demande de recherche. Selon Carden, « les responsables des politiques au sein des gouvernements des pays en développement sont rarement au courant de l'aide que peut leur apporter la recherche – et ne voient donc pas l'intérêt à long terme de développer la capacité locale de recherche » (Carden, 2009a, p. 22). Court et Young ajoutent que la demande dont il s'agit ne concerne pas uniquement les responsables politiques, mais l'ensemble de la société (Court et Young, 2003, p. 15).

Finalement, un dernier élément à relever au registre contextuel est le manque d'institutions intermédiaires – instituts de recherche, groupes de réflexion, départements universitaires, médias indépendants – « qui pourraient être demandeuses de résultats de recherches et les absorber, les examiner de façon critique et considérer leurs implications pour les enjeux locaux » (Weiss dans Carden, 2009a, p. 3-4). « Ce sont les courtiers du savoir, précise Carden, qui sont souvent absents des pays en développement, les maillons qui font le lien entre les résultats de recherche d'une part et les questions de politiques et les controverses politiques de l'autre » (Carden, 2009a, p. 20).

#### **1.2.2.2 Gros plan sur la communication et la relation entre les acteurs**

**À côté de ces facteurs contextuels, les études des organisations d'aide mettent aussi en exergue le poids des aspects communicationnels et relationnels dans l'utilisation de la recherche.** Les auteurs notent que la communication est essentielle pour parvenir à une influence sur les politiques (Carden, 2009b, p. 55). La dissémination des résultats de recherche ressort comme un facteur notable en faveur de l'utilisation (Chunharas, 2000, p. 3 ; Court et Young, 2003, p. 18).

Mais les auteurs constatent que, plus important encore, une stratégie de communication intégrée au design de recherche et déroulée *tout au long* du processus de recherche est un déterminant majeur de l'utilisation. Carden, par exemple, soutient qu'une stratégie de communication bien planifiée, débutant tôt et exécutée au fur et à mesure de la recherche peut améliorer de façon radicale les possibilités d'influencer les politiques (Carden, 2009b, pp. 45, 47). Pour Chunharas, la priorité a trop souvent été donnée à la construction de liens avec les utilisateurs une fois que les résultats de recherche sont obtenus, et pas plus tôt dans le processus de recherche. Ce qui l'amène à remarquer qu'une stratégie de communication visant à améliorer uniquement le processus de dissémination des résultats de la recherche<sup>33</sup> ne suffit pas à garantir l'utilisation (Chunharas, 2000, p. 4).

Justement, d'après les auteurs, les meilleures stratégies de communication sont fondées sur une approche « interactive » plutôt que sur un modèle linéaire de la communication. Cela signifie que la stratégie de communication devrait chercher à lier entre elles plusieurs étapes du processus de recherche et du processus d'élaboration des politiques (Chunharas, 2000, p. 2), et à établir un « dialogue à double sens » entre les chercheurs et les responsables politiques (Court et Young, 2003, p. 18-19). De plus, les meilleures stratégies de communication auraient pour destinataires, en plus des décideurs, les autres groupes potentiellement concernés par la recherche ou le domaine de politique traité, ou éventuellement bénéficiaires des politiques, les informateurs de la recherche menée et les médias<sup>34</sup>.

Cette vision de la communication mène, logiquement, à accentuer la dimension du lien entre les acteurs. Dans les études des organisations d'aide, la communication est vue aussi comme une mise en relation, comme « a long-term process of building trust and confidence between

---

<sup>33</sup> Par exemple, en améliorant la manière dont les résultats de recherche et les recommandations qui en sont issues sont présentés, ou diffusés par les chercheurs ou dans les médias.

<sup>34</sup> Plusieurs catégories de destinataires sont mentionnées dans les études : les agents du gouvernement, les législateurs, les fonctionnaires, la magistrature ; les groupes de la société civile, les médias ; les informateurs de la recherche menée ; les bénéficiaires potentiels des politiques visées par la recherche ; les autres groupes et individus potentiellement concernés ou intéressés par la recherche ou par le domaine de politique traité ; le grand public.

researchers and policymakers, punctuated by just-in-time deliveries of information or advice that helps decision makers decide » (Carden, 2009b, p. 37). C'est que les liens entre chercheurs et utilisateurs – en particulier les responsables politiques – sont reconnus comme un autre facteur incontournable de l'utilisation de la recherche. Les auteurs soulignent l'importance d'une relation entre acteurs qui se construit tout au long du processus de recherche et même en dehors :

The purpose of development research is not to culminate in a briefing book or a cabinet minister's speech; the aim is to improve the lives of poor people in poor countries. This takes time. And it requires the building of relationships between members of the research and the policy communities—relationships of trust, strengthened by reliable, helpful work on both sides of the research-policy partnership (Carden, 2009b, pp. 8, 18).

Un certain nombre d'éléments serviraient de base sur laquelle se construit cette relation : la demande de recherche de la part des responsables politiques ; la réceptivité des utilisateurs potentiels (incluant les groupes concernés, les médias et le grand public) ; une rétroaction continue entre les chercheurs et les responsables politiques ; l'existence de contacts personnels.

Par ailleurs, les liens entre les chercheurs et leurs informateurs et répondants sont également cités comme un facteur de l'utilisation. Dans l'optique de l'utilisation de la recherche, les auteurs avancent que les chercheurs ayant pour but d'influencer les politiques auraient aussi des raisons stratégiques d'entretenir une responsabilité envers leurs sources. En effet, l'établissement d'une « chaîne de responsabilité » envers leurs informateurs donnerait une plus grande légitimité à leurs recherches et les rendraient ainsi plus difficiles à ignorer par les décideurs (Court et Young, 2003, p. 23). Comme le signalent Crewe et Young : « It is possible that policy makers can more easily question the validity, or even dismiss, research that has been gathered with little accountability to its informants » (Crewe et Young, 2002, p. 17).

Enfin, la « participation » ou l'« implication » continue des responsables politiques dans la recherche est un autre élément souligné avec insistance : « Involvement of policy-makers in research came to light as a key issue in helping to bridge research and policy » (Court et Young, 2003, p. 20). Le point de vue des auteurs est que l'implication des décideurs permet une meilleure appropriation de la recherche et une plus grande pertinence de la recherche par

rapport aux politiques. La volonté des « participants » de travailler ensemble, le partage d'une vision commune et la confiance entre les chercheurs et les décideurs seraient des enjeux clés de cette implication. En outre, l'ouverture du processus de recherche aux autres utilisateurs potentiels et parties prenantes serait bénéfique<sup>35</sup>.

Bref, les questions très pragmatiques sur l'influence de la recherche posées au départ dans les études des organisations d'aide mènent à un modèle explicatif de l'utilisation mettant en évidence l'importance du contexte associé à la situation de développement et celle de la densité de la communication entre les acteurs pendant la recherche. De la mesure ou des modalités de l'influence des résultats de recherche sur les politiques, **l'attention se tourne donc maintenant vers ce que les acteurs concernés – chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds – peuvent faire ensemble à travers un processus plus « collaboratif » :**

Researchers, research users, and research funders tend to work in isolation from one another and adhere to their own mandates. Within the new framework for strengthening the research to policy link, interaction among all the stakeholders needs to be intensive and to take place at multiple, overlapping stages of the research and decision-making processes (Chunharas, 2000, p. 7).

Au regard de l'angle de recherche dégagé dans la première section de ce chapitre, à savoir étudier la problématique de l'utilisation de la recherche en Afrique subsaharienne dans le cadre plus global d'une transformation du contrat social entre la science et la société, la suite de ma démarche consistera donc à suivre la piste ouverte par les analyses des organisations d'aide. Cette piste nous engage dans le sens d'un repositionnement de l'objet d'étude – de l'utilisation de la recherche comme phénomène en soi à l'utilisation comme étant largement inscrite dans le processus même de recherche –, et d'une analyse du processus de recherche sous l'angle de la relation entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds. Le fait de développer cette piste l'amènera à s'élargir, comme nous le verrons.

---

<sup>35</sup> Par exemple, Chunharas indique : « Stakeholders include the various groups of people who are concerned or affected by the issues being addressed by the process. Research will have a greater likelihood of being used in decision-making if the intended users are identified and become involved at various stages in the processes of research planning, management, and dissemination. All stakeholders need to be properly identified and involved » (Chunharas, 2000, p. 3).

## CHAPITRE 2

### EXPLORER LA TENEUR DU PROCESSUS DE RECHERCHE, GUIDÉE PAR UNE MÉTHODE ETHNOGRAPHIQUE

#### 2.1 Une enquête de terrain en plusieurs phases

Alors que la piste de recherche ouverte par les analyses des organisations d'aide nous entraînera, dans une deuxième partie de la thèse, vers un examen de plusieurs corpus théoriques sur la recherche scientifique, il m'apparaît essentiel de spécifier ceci dès maintenant : la problématique étudiée, en soi, assortie de la piste qui vient d'être dégagée, présente la particularité de s'inscrire dans une démarche globale de recherche qualitative et inductive, comportant à priori plusieurs phases de travail de terrain dans un milieu d'interconnaissance. Autrement dit, c'est ici la connaissance provenant d'un contact direct et prolongé avec un groupe de petite dimension et dont les membres sont en relation les uns avec les autres, de même que les données qualitatives recueillies dans ce cadre qui président à l'établissement de la problématique de recherche, ainsi qu'à l'élaboration du questionnement et du cadrage conceptuel. Le « terrain » ne vient donc pas en l'occurrence seulement coiffer la position de l'objet pour l'explorer : il a aussi généré ladite position.

Ce chapitre, dont la combinatoire peut paraître inhabituelle en thèse, est rendu nécessaire par l'implication au long cours et à plus d'un titre qui a conduit à l'affinement de mes questions de recherche. De ce fait, il présente dans les règles de l'art ce qui émane comme principes actifs en terrain, habités de la tradition ethnographique. En sus, et en congruence avec l'ensemble de la démarche, il traitera en seconde section de la teneur de mes observations préalables concernant la communication. Certains constats à ce propos vont percoler dans l'analyse finale, on s'en doute, mais leur mérite a sans conteste été d'offrir une vigilance accrue quant au caractère prismatique du phénomène étudié lors de la dernière phase du terrain.

### **2.1.1 Un contact direct et prolongé avec un groupe d'interconnaissance, sur son propre territoire, « with the purpose of learning from them their ways of doing things and viewing reality »**

Ainsi, la méthode privilégiée dans cette recherche peut être qualifiée d'ethnographique, en ceci qu'elle se fonde sur les principes suivants : premièrement, tel qu'il a été relevé, elle engage à un contact direct et prolongé avec un groupe d'interconnaissance, sur son propre territoire, « with the purpose of learning from them their ways of doing things and viewing reality » (Agar, 1980, p. 6). Deuxièmement, elle implique de recueillir et d'analyser simultanément les données, en ayant recours à une combinaison de techniques et pour construire progressivement l'objet de recherche, lequel a été documenté et « problématisé » au préalable et en cours de route. Troisièmement, elle se donne pour but de « rendre compte, à partir d'un phénomène concret et singulier, de la multidimensionnalité de ses aspects et de la totalité complexe dans laquelle il s'inscrit et acquiert sa signification » (Laplantine, 2001, p. 167). Quatrièmement, elle fait de la subjectivité de la chercheuse une partie intégrante de sa méthodologie et de son analyse.

#### **2.1.1.1 Les éléments constitutifs du contact**

Dans l'enquête ethnographique, la connaissance scientifique s'élabore sur la base d'une « observation *directe*, par imprégnation lente et continue, de groupes humains *minuscules* avec lesquels nous entretenons un rapport *personnel* » (Laplantine, 2001, p. 17).

Avec d'autres méthodes qualitatives de recherche, le travail ethnographique partage plusieurs points : certaines techniques de recueil de données (dont l'observation participante, l'entretien, l'analyse documentaire et les notes de travail) ; certains types d'objets qui ne peuvent être étudiés par des méthodes quantitatives (comme l'infiniment petit et le quotidien) ; un intérêt pour la recherche en contexte naturel, ainsi que pour les interprétations que les êtres humains font de la réalité et pour les significations qu'ils attribuent eux-mêmes à leurs conduites et à leur vie (bref, pour une compréhension de l'intérieur). À l'instar d'autres méthodes qualitatives, il privilégie également une démarche de recherche itérative, guidée autant par la compréhension qu'acquiert la chercheuse du groupe, du milieu ou du phénomène étudié et des données recueillies, que par ses acquis théoriques :

En recherche qualitative, la proposition [plutôt que l'hypothèse causale] ne provient pas seulement de la connaissance théorique du chercheur, mais aussi et surtout de sa sensibilité aux données qu'il recueille et de sa connaissance intime du milieu qu'il étudie. À mesure que progresse le travail simultané de collecte d'informations et d'analyse, l'objet de recherche se précise et les questions deviennent plus sélectives : l'entonnoir se rétrécit et il devient possible pour le chercheur de formuler une explication provisoire qu'il étiendra graduellement (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 96).

Au nombre des points que l'enquête ethnographique a en commun avec d'autres méthodes qualitatives figure aussi l'ambition d'« extrapoler le global à partir du local » (Rivière, 1999, p. 16), en ce sens que la profondeur et l'exhaustivité de l'analyse d'une unité permettraient d'accéder aux « processus socio-symboliques fondamentaux » qui y sont à l'œuvre (Laperrière, 1997, p. 381). La question de la généralisation se pose donc ici en termes de possibilité que les processus mis au jour offrent des entrées de questionnement ou d'exploration pour d'autres problématiques ou d'autres milieux.

La spécificité du travail ethnographique, toutefois, réside d'abord dans le fait qu'il a lieu au sein d'un groupe d'interconnaissance et, surtout, dans la relation étroite que la chercheuse développe avec ce groupe. En effet, dans l'enquête ethnographique, on suppose que c'est à travers une « présence longue sur place, [l']établissement de relations de proximité et de confiance avec certains enquêtés, [une] écoute attentive et [un] patient travail » que la chercheuse peut parvenir à la connaissance souhaitée, c'est-à-dire « understand the way that group members interpret the flow of events in their lives » (Beaud et Weber, 2008, p. 8 ; Agar, 1980, p. 194). Comme l'explique l'anthropologue François Laplantine :

C'est cette appréhension de la société telle qu'elle est perçue du dedans par les acteurs sociaux avec lesquels j'entretiens un rapport direct (appréhension qui n'est pas du tout exclusive de la mise en évidence de ce qui leur échappe, mais qui, au contraire, fraye la voie à cette étape ultérieure de la recherche), qui distingue essentiellement la pratique ethnologique – pratique du terrain – de la pratique de l'historien ou du sociologue (Laplantine, 2001, p. 158).

C'est aussi en jouant, au moins initialement, un rôle d'« apprentie » que la chercheuse peut arriver à cette compréhension, ce qui nous ramène au caractère essentiel de la *relation* en vue de l'« apprentissage » que représente la recherche menée, et à celui de l'immersion prolongée et du contact direct avec les membres du groupe (Agar, 1980, p. 194-195).

Ces caractéristiques de l'enquête ethnographique indiquent que sa spécificité tient aussi, tel qu'il a été soulevé précédemment, au but qu'elle se donne de rendre compte de la totalité et à la prise en compte marquée de la subjectivité de la chercheuse dans la recherche. Mais je reviendrai plus loin sur ces aspects, pour maintenant présenter le groupe dans lequel j'ai réalisé mon travail de recherche doctorale et auprès duquel j'en suis venue à apprendre au sujet de l'utilisation de la recherche.

#### **2.1.1.2 Les interlocuteurs dans cette étude : l'organisation-hôte**

Il s'agit du groupe associé à un programme scientifique dans le domaine de l'éducation, fondé et hébergé par une institution de la Francophonie dont le Secrétariat technique permanent est établi à Dakar, au Sénégal. L'organisation internationale en question est la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) et le programme de recherche, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Ce programme a pour objectif principal d'identifier les facteurs d'efficacité des systèmes éducatifs nationaux dans les pays francophones (en particulier ceux d'Afrique et de l'océan Indien), en fait d'acquisitions scolaires des élèves et à partir d'enquêtes quantitatives réalisées dans les écoles primaires. Il a aussi pour objectif de renforcer les capacités nationales en matière d'évaluation des systèmes éducatifs.

Pour ce faire, le programme repose sur l'intervention de plusieurs catégories d'acteurs : une équipe internationale de conseillers, basée à Dakar, est chargée de piloter les études, tandis qu'un Comité scientifique a pour rôle d'assurer la tutelle scientifique du programme, en validant les travaux et en proposant des orientations pour le programme. À côté de cela, des équipes nationales, le plus souvent composées d'agents rattachés au ministère de l'Éducation, s'occupent avant tout de la conduite des opérations de terrain, y compris la gestion et la supervision d'une équipe d'administrateurs de tests (qui entrent alors en contact avec les répondants de l'enquête : directeurs d'écoles primaires, enseignants et élèves). Les pays membres, pour leur part, représentés par les ministres de l'Éducation, décident des activités du

programme et les financent (parfois avec la contribution de bailleurs de fonds extérieurs) ; ils élisent aussi une Secrétaire générale ou un Secrétaire général pour mener à bien les résolutions votées lors des sessions ministérielles et pour diriger le Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.

Récemment, soit en 2011, pour des raisons dont certaines seront mises en évidence dans mes résultats d'analyse, de nouvelles orientations ont été proposées pour le programme : passer d'enquêtes nationales à enquêtes internationales, étendre jusqu'au collègue (c'est-à-dire les quatre premières années du secondaire) la période de scolarité considérée, réformer les modalités de formation des équipes nationales et le fonctionnement du Comité scientifique, et ajouter une dimension de remédiation et de prévention pour faciliter les apprentissages scolaires. Cette réforme est en cours.

### **2.1.2 Recueillir et analyser simultanément les données, en ayant recours à une combinaison de techniques et pour construire progressivement l'objet de recherche**

Ainsi, entre 2004 et 2010, j'ai été personnellement et fortement impliquée auprès de ce programme et de ses différents acteurs. Mon enquête de terrain a comporté trois phases qui rendent compte, tel que je le spécifiais plus tôt, d'une démarche « en entonnoir ». Celle-ci implique le recueil et l'analyse simultanés des données, pour élaborer progressivement l'objet de recherche, et repose sur le recours à une combinaison de techniques de recueil de données (que je présenterai en détail au chapitre 6). L'observation participante y a joué un rôle de premier plan : en tant que technique de collecte de données à proprement parler et en tant que posture plus générale de recherche, si l'on se fie au sens condensé que donne l'anthropologue Michael Agar à cette expression, en y incluant une large part des activités de terrain. Référant, en effet, aux entretiens formels et informels, aux observations, aux notes de travail de l'ethnographe et éventuellement à son journal personnel, il écrit : « Though used in a variety of ways, perhaps the best cover term for all this activity is *participant observation*. The term suggests that you are directly involved in community life, observing and talking with people as you learn from them their view of reality » (Agar, 1980, p. 114).

**La première phase de mon enquête (de mai 2004 à août 2005), que j'appellerai celle du dégagement d'une problématique de recherche, peut être considérée comme un pré-terrain,** dans la mesure où j'ai participé aux activités du programme en tant que conseillère en communication intégrée à l'équipe internationale de recherche<sup>1</sup>. Pendant ces 18 mois au Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN, à Dakar, je n'ai pas effectué d'entretien ou d'observation systématique. Plutôt, mes activités m'ont permis de me familiariser avec le programme et l'organisation à laquelle il est rattaché, avec le milieu du développement de l'éducation en Afrique, ainsi qu'avec les acteurs clés et les enjeux pratiques en matière de communication de la recherche en Afrique. En plus de créer des liens avec les différents acteurs du programme et de commencer à consulter des documents pertinents, j'ai participé à plusieurs réunions et événements officiels : deux réunions ministérielles, un atelier de restitution des résultats, une réunion du Comité scientifique du programme et un atelier de formation des équipes nationales.

C'est à travers ces activités que m'est apparue la pertinence de m'intéresser à l'utilisation de la recherche. Mes lectures à cette période étaient surtout orientées vers la littérature portant directement sur cette problématique – dans les pays dits en développement comme dans les pays occidentaux – et ont guidé la formulation de mon projet en vue d'une demande de bourse de doctorat au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Ce pré-terrain s'est conclu avec le dégagement de premiers constats empiriques, que je présenterai dans la seconde section de ce chapitre (2.2), et à la lumière desquels j'ai procédé, à mon retour à Montréal, à une revue large de la littérature.

Ainsi, après avoir opéré un premier recentrement théorique, sur le processus de recherche comme tel, je suis retournée au Sénégal, cette fois à titre de doctorante en communication. Au cours de **cette deuxième phase du travail de terrain (2007), qui peut être considérée comme**

---

<sup>1</sup> Mon statut a été, pendant les six premiers mois, celui d'une stagiaire envoyée par le ministère des Relations internationales du Québec, puis il est passé à celui d'employée contractuelle de la CONFEMEN. Mon mandat consistait essentiellement à apporter un appui à l'équipe du programme en matière de communication et de valorisation des travaux de recherche. Les activités que j'ai eu à mener avaient trait : à la conception et la production d'outils de communication, à l'élaboration d'une stratégie de communication du programme, à la participation à des événements du programme et de la CONFEMEN, et à la collaboration à certaines productions scientifiques du programme.

étant celle de l'exploration, mon intérêt s'est porté spécifiquement sur le processus de recherche dans le cadre de l'enquête menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

Le choix de cette enquête précise (plutôt qu'une enquête du programme conduite selon le même protocole dans un autre pays) s'explique par deux motifs. D'abord, une question de concordance de temps entre le moment où il m'était possible de repartir sur le terrain et celui où se déroulaient les différentes enquêtes du programme. Ensuite, des raisons pratiques : puisque le Secrétariat technique permanent est à Dakar, cette option m'offrait la possibilité de trouver au même endroit un bon nombre des acteurs concernés. De plus, ayant déjà séjourné plusieurs fois dans ce pays (pour mon enquête de terrain à la maîtrise également), il m'était possible de m'appuyer sur ma connaissance préalable du terrain pour faciliter mes démarches.

En mai et juin 2007, avec l'accord de la CONFEMEN et de l'équipe nationale, j'ai donc pris part à une opération de collecte de données mise sur pied par le programme dans les écoles primaires du Sénégal. Après avoir assisté à titre d'observatrice à la formation des administrateurs de tests (organisée par l'équipe nationale), j'ai accompagné trois d'entre eux dans des écoles enquêtées dans trois régions du pays. Pendant cette opération, j'ai pu observer le déroulement de la collecte et les interactions entre les acteurs concernés, mais aussi réaliser plusieurs entretiens formels et informels avec des répondants de l'enquête (directeurs et enseignants) et des administrateurs de tests.

Par ailleurs, ce séjour a été l'occasion de mener plusieurs entretiens formels : avec des membres de l'équipe nationale, avec l'un des conseillers de l'équipe internationale et avec d'autres répondants de l'enquête, avant le début des opérations de collecte de données. Toute cette première vague d'entretiens a été conduite à partir d'un canevas d'entretien exploratoire abordant quatre thèmes : la pertinence de la recherche par rapport aux besoins du sujet ou à d'autres besoins ; le déroulement de la recherche et le rôle joué par le sujet ; les attentes du sujet quant aux résultats de la recherche ; et la conception qu'a le sujet de la science et du savoir scientifique (ce canevas est présenté à l'annexe B).

On m'a également offert d'assister à une rencontre d'échanges réunissant des cadres du ministère sénégalais de l'Éducation et les bailleurs de fonds internationaux qui appuient son Programme décennal de l'éducation et de la formation. Cette activité d'observation m'a permis de mieux saisir le contexte dans lequel évoluent les acteurs du Ministère et d'observer la place faite à la recherche dans la discussion avec les partenaires. Dans la foulée, je me suis entretenue formellement avec un chercheur sénégalais pour discuter du contexte de la recherche en éducation au Sénégal et du rôle de cette dernière dans le dialogue politique. Enfin, j'ai négocié les termes de ma recherche doctorale avec la Secrétaire générale de la CONFEMEN, qui m'a donné son appui (une attestation de mon affiliation à l'organisation figure à l'annexe C) et qui a accepté de consulter les membres du Comité scientifique en vue de ma participation éventuelle (en tant qu'observatrice) à leur prochaine réunion, à Paris, quelques mois plus tard.

C'est ainsi que j'ai pu écouter les discussions et observer les interactions entre les membres du Comité scientifique, les conseillers de l'équipe internationale et la Secrétaire générale à l'occasion de la réunion annuelle du Comité scientifique en 2007 (fin septembre-début octobre). Dans ce cadre, j'ai fait connaître ma démarche de recherche aux membres du Comité scientifique et j'ai conduit des entretiens avec plusieurs d'entre eux, toujours à partir de mon canevas d'entretien exploratoire.

Une analyse préliminaire des données recueillies et l'obtention d'une bourse de recherche du Centre (canadien) de recherches pour le développement international (CRDI) m'ont finalement ramenée au Sénégal pour **une troisième et dernière phase du travail de terrain, celle de l'affinement et de la systématisation, entre octobre 2008 et décembre 2010**. Cette période coïncidait avec la fin du processus de recherche étudié. En effet, la restitution nationale des résultats de l'enquête menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN a eu lieu en novembre 2009 et le compte rendu final est paru en 2010.

Mon travail sur le terrain a alors consisté essentiellement à conduire une seconde vague d'observation (atelier de restitution nationale, visite d'inspection dans les écoles, réunion du Comité scientifique 2009, à Dakar), de documentation et d'entretiens, réalisés cette fois-ci à partir d'un canevas d'entretien qui s'est précisé progressivement. J'ai effectué des entretiens

plus ciblés avec de nouveaux interlocuteurs faisant partie de certaines catégories d'acteurs déjà « couvertes » (répondants de l'enquête, membres du Comité scientifique, conseillers de l'équipe internationale) ; j'ai aussi étendu mes entretiens à d'autres catégories d'acteurs qui se sont révélées importantes dans le processus : un responsable politique au Sénégal, un délégué d'un des pays membres de la CONFEMEN et deux inspecteurs de l'éducation au Sénégal.

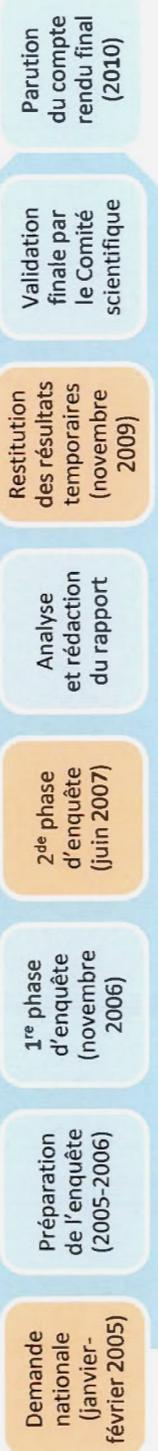
De manière plus spécifique concernant l'observation participante et si l'on se fie à la typologie de Adler et Adler (1987), il s'avère que j'ai été une observatrice participante « externe », en ceci que j'étais présente dans un but d'étude précis – cette recherche doctorale – et que je venais de l'extérieur du groupe ; néanmoins, ma participation était caractérisée doublement : « périphérique » et « active ». Périphérique en ceci « qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde » (Adler et Adler, 1987 cités dans Lapassade, 1994, p. 58). Intégrée au sein du groupe, l'observatrice périphérique n'y a toutefois pas un rôle décisif et n'est pas incluse au centre des activités. « Active » a aussi été un statut, quoique dans une moindre mesure, dans le fait des discussions avec les « informateurs » et considérant que, au cours de mes séjours, je partageais des activités avec quelques-uns de mes interlocuteurs et, surtout, que je vivais une immersion culturelle prolongée. Le statut d'active s'avère davantage probant dans les phases 1 et 2 de ce terrain, comme nous le verrons ci-après.

Le tableau 2.1 à la page suivante présente de manière synthétique et en parallèle ma démarche de recherche et le déroulement du processus de recherche étudié. Il met en évidence que « [l]a temporalité du déroulement de l'enquête est fonction de celle du terrain retenu » (Arborio et Fournier, 2005, p. 31). En orangé apparaissent les étapes du processus de recherche étudié auxquelles j'ai assisté.

Tableau 2.1 : Récapitulatif de la démarche de recherche présidant à l'élaboration de ma thèse

	Phase 1 du travail de terrain 2004-2005	Phase 2 du travail de terrain 2007	Phase 3 du travail de terrain 2008-2010
Activités de recherche de terrain	<p><b>Dégagement d'une problématique de recherche</b></p> <p><b>Immersion dans le PASEC</b></p> <p>Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN (Dakar), mai 2004-août 2005</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation aux activités du programme en tant que conseiller en communication</li> <li>• Pas d'entretien ou d'observation systématique</li> <li>• Apprentissage : du programme et de l'organisation à laquelle il est rattaché, du milieu du développement de l'éducation en Afrique, des acteurs clés et des enjeux pratiques en matière de communication de la recherche en contexte de développement</li> <li>• Création de liens et consultation de documents pertinents</li> </ul>	<p><b>Exploration</b></p> <p><b>2<sup>de</sup> phase d'enquête du PASEC</b></p> <p>Sénégal, mai-juin 2007</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation participante des opérations de collecte de données</li> <li>• Premiers entretiens à partir d'une grille exploratoire</li> <li>• Négociation d'une entente de recherche avec l'organisation</li> </ul> <p><b>Réunion du Comité scientifique du PASEC 2007</b></p> <p>Paris, septembre-octobre 2007</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation participante et entretiens à partir d'une grille exploratoire</li> </ul>	<p><b>Affinement et systématisation</b></p> <p><b>Seconde vague d'entretiens et de documentation</b></p> <p>Sénégal, octobre 2008-décembre 2010</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation participante à des réunions officielles et visites d'écoles</li> <li>• Entretiens à partir d'une grille qui se précise progressivement</li> <li>• Recueil de documents</li> </ul> <p><b>Réunion du Comité scientifique du PASEC 2009</b></p> <p>Dakar, mars 2009</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation participante et entretiens</li> </ul> <p><b>Atelier de restitution nationale du PASEC</b></p> <p>Dakar, novembre 2009</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation participante</li> </ul>
Travail théorique associé	<p>Établissement de la problématique générale</p> <p>Premières lectures sur l'utilisation de la recherche</p> <p>Dégagement de premiers constats empiriques (voir plus loin à la section 2.2)</p>	<p>Revue large de la littérature</p> <p>Recentrement théorique sur le processus de recherche comme tel</p>	<p>Recentrement théorique plus précis, sur le processus de collaboration</p> <p>Relecture des corpus théoriques suivant ce recentrement et, à partir des éléments dégagés du terrain, revue ciblée de la littérature</p> <p>Élaboration d'une grille d'analyse donc issue du travail théorique et de terrain (voir le chapitre 5, section 5.2)</p>

Déroulement du processus de recherche étudié



**2.1.3 « Rendre compte, à partir d'un phénomène concret et singulier, de la multidimensionnalité de ses aspects et de la totalité complexe dans laquelle il s'inscrit et acquiert sa signification »**

On peut s'en douter, toutes les données recueillies au cours de mon travail de terrain – et prenant la forme de notes de diverses natures, d'enregistrements audio et de transcriptions d'entretiens, de photos illustratives et de documents – n'ont pas été analysées dans le détail en vue de l'élaboration de ma thèse, tel que je le montrerai au moment de discuter des procédures méthodologiques plus précises qui ont été suivies (au chapitre 6). Envisagées globalement, toutefois, ces données, combinées à ma connaissance progressivement rapprochée du milieu étudié et à mes acquis théoriques, m'ont amenée à effectuer un second recentrement de ma problématique, sur le *processus de collaboration*. C'est d'ailleurs sur ce thème que mes derniers entretiens ont surtout porté.

**Ainsi, la question générale de recherche qui s'est dégagée de cette démarche et à laquelle cette thèse, dans son ensemble, tente de répondre est la suivante : en ce qui concerne les processus de recherche (en sciences sociales) dans le contexte des pays africains, quelle est la teneur du processus de collaboration, dans l'optique de l'utilisation de la recherche ?**

Le type de réponse apporté par l'enquête ethnographique consiste essentiellement en un compte rendu. Comme l'expliquent l'anthropologue Florence Weber et le sociologue Stéphane Beaud :

L'ethnographie ne juge pas, ne condamne pas au nom d'un point de vue « supérieur ». Elle cherche avant tout à comprendre, en rapprochant le lointain, en rendant familier l'étranger. Ce faisant elle rend les choses, les personnes et les événements plus compliqués qu'ils ne paraissent. Parce que l'ethnographe s'astreint à un long travail de description-interprétation – les deux vont de pair – il met au jour la complexité des pratiques sociales [...] (Beaud et Weber, 2008, p. 9).

C'est que l'enquête ethnographique, si elle se donne pour but de « rendre compte », a aussi la spécificité de le faire en tentant de saisir le phénomène étudié « dans la multitude de ses dimensions » et en montrant comment « [c]haque élément isolé prend signification de l'ensemble culturel et social dans lequel il s'insère » (Laplantine, 2001, p. 165 ; Rivière, 1999, p. 16). Agar, par exemple, exprime ce but en affirmant que la recherche de « motifs » (*patterns*)

est au cœur de l'activité ethnographique et qu'il s'agit, en essayant de comprendre comment les membres du groupe étudié interprètent la réalité, de découvrir graduellement des motifs, puis de les relier à d'autres motifs (Agar, 1980, p. 195). De plus, il fait allusion à une « quête de connexions » : « this ethnographic belief that an isolated observation cannot be understood unless you understand its relationship to other aspects of the situation in which it occurred » (Agar, 1980, p. 75).

Aussi verrons-nous que ma question générale de recherche m'amènera à m'intéresser à plusieurs dimensions du processus de collaboration et à le situer au regard de différents contextes dans lesquels il prend sa signification. Vu la nature même de l'objet de recherche, sa description-interprétation croisera, en outre, divers points de vue.

Les derniers mois de mon séjour sur le terrain et une période relativement longue suivant mon retour à Montréal ont été consacrés à une relecture, en fonction de ce recentrement sur le processus de collaboration, des corpus théoriques déjà examinés, puis à une revue ciblée de la littérature, à partir des éléments dégagés du terrain. Ce travail théorique a conduit à l'élaboration d'une grille d'analyse, que l'on peut dès lors considérer comme étant issue à la fois du travail de terrain et du travail théorique (cette grille sera présentée au chapitre 5). La quatrième partie de ma thèse, intitulée « Ce que montre l'enquête de terrain », expose donc les éléments mis en relief par l'enquête de terrain à la lumière de cette grille.

## **2.2 Quelques constats de pré-terrain**

Tout au long de cette démarche, caractérisée par un fort investissement personnel, ma subjectivité a eu une part importante dans les choix que j'ai opérés (les aspects que j'ai retenus et ceux que j'ai délaissés, par exemple) et dans les interprétations que j'ai faites. Plutôt que d'y voir l'introduction de biais dans la recherche, entachant sa validité, on considère, dans la démarche ethnographique, et comme le souligne Laplantine, que :

C'est lorsque l'anthropologue prétend à la neutralité absolue, lorsqu'il croit avoir recueilli des faits « objectifs », lorsqu'il élimine des résultats les traces de son implication

personnelle dans l'objet de son étude, qu'il risque le plus de s'écarter du type d'objectivité (nécessairement approchée) et du mode de connaissance spécifique de sa discipline. [...] Car l'anthropologie, c'est aussi la science des observateurs susceptibles de s'observer eux-mêmes, et visant à ce qu'une situation d'interaction (toujours particulière) devienne la plus consciente possible (Laplantine, 2001, p. 179-180).

Dans l'enquête ethnographique, la chercheuse est donc appelée à élever le plus possible ces « biais » à un niveau conscient, notamment par l'introduction d'une tierce partie entre elle-même et son matériau, et donc au sein de discussions avec des personnes non engagées dans le matériau de recherche – en l'occurrence, pour une doctorante, sa direction de recherche. De plus, elle est invitée à documenter lesdits biais en vue de les traiter comme une partie intégrante de sa méthodologie et de son analyse :

The problem is not whether the ethnographer is biased; the problem is what kinds of biases exist—how do they enter into ethnographic work and how can their operation be documented. By bringing as many of them to consciousness as possible, an ethnographer can try to deal with them as part of methodology and can acknowledge them when drawing conclusions during analysis (Agar, 1980, p. 41-42).

L'une des façons dont ma subjectivité a opéré réside dans le contenu des premières observations qui ont émergé, et qui ont constitué le socle de ma recherche – en ce qu'elles ont déterminé la problématique initiale, la démarche globale et les dimensions de recherche privilégiées initialement dans l'investigation (notamment dans mes entretiens). En raison de l'importance de ces constats de départ et de ce qu'ils révèlent de mes codes de lecture – « disciplinaires », culturels, personnels, parfois « inconscients » –, je juge bon de les présenter ici.

### **2.2.1 Modèles, stratégies et mécanismes de communication : une ouverture**

Ainsi, au nombre des constats que j'ai tirés de ma période d'immersion dans le programme, une première série concerne les modèles, les stratégies et les mécanismes de communication. J'ai observé, tout d'abord, que **le rôle de la communication en appui à la recherche scientifique est peu connu et souvent envisagé de manière limitée, mais qu'il provoque un intérêt**. À mon arrivée, les efforts systématiques déployés par le programme de recherche en matière de

communication étaient très récents et, par conséquent, la place occupée par une spécialiste en communication dans l'équipe était peu définie. J'avais tout de même, au départ, un certain nombre de tâches précises à réaliser pendant la durée de mon stage, et qui avaient surtout trait à des activités de vulgarisation et de réécriture. L'une des clés facilitant mon intégration à l'équipe et le développement des activités de communication au-delà de la vulgarisation a sans doute été de m'investir dans le contenu des travaux et des activités du programme.

Parce que mes collègues et la direction n'avaient pas envisagé un investissement de cette nature de la part d'une conseillère en communication, j'ai été amenée à croire qu'une conception relativement limitée du rôle de communicatrice en appui à la recherche scientifique – défini davantage en termes de relations publiques et de diffusion – prévalait et qu'on avait une idée un peu floue des compétences spécifiques nécessaires pour ce rôle. Il reste que l'intérêt y était, puisque la demande de stagiaire en communication provenait du programme de recherche et que l'organisation, en plus de m'offrir un contrat de travail à l'issue de mon stage, a réagi favorablement à mes propositions.

Ensuite, mon intégration à l'équipe de recherche et à l'organisation m'a permis de constater que **ce milieu se caractérise par des réseaux de communication à la fois denses et étendus**. Par exemple, la CONFEMEN, en tant qu'organisation internationale intergouvernementale dans le domaine de l'éducation, s'insère dans un réseau d'institutions qui partagent au moins un intérêt commun avec elle : l'éducation, la Francophonie ou le développement. De cette manière, elle entretient des liens étroits avec ses pays membres, à travers les ministères de l'Éducation et parfois aussi les ministères des Affaires étrangères et les agences bilatérales de développement. D'autres types de liens sont également tissés avec d'autres institutions de la Francophonie, en particulier l'Organisation intergouvernementale de la Francophonie, et avec des associations actives dans le secteur de l'éducation, comme l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique. Elle est aussi liée à des organisations internationales actives dans le secteur de l'éducation, telles que la Banque mondiale, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).

Dans ce réseau institutionnel, des mécanismes d'échange continu sont en place (tels que les réunions internationales, les rencontres nationales avec les bailleurs de fonds ou les mécanismes de correspondance avec les pays membres), donnant lieu à des échanges à la fois formels et informels. On peut, de plus, remarquer l'existence d'un second réseau, existant du fait du programme de recherche. Ce réseau « scientifique », dans lequel les échanges sont souvent informels, semble se déployer largement à partir des réseaux personnels des membres de l'équipe du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ou de ceux du Comité scientifique du programme. Il inclut des institutions universitaires ou des équipes de chercheurs, des programmes d'évaluation, des pôles d'analyse et des individus occupant des postes d'influence dans le domaine de la coopération.

Enfin, à travers le développement des activités de communication, j'ai vu que **la situation en ce qui a trait à la demande de recherche et aux publics des sciences pose des défis particuliers pour la diffusion des résultats de recherche.** Comme je l'expliquerai au point suivant, ces défis apparaissent liés, notamment, au contexte de l'aide internationale, aux réalités et contraintes de la prise de décisions politiques, au niveau général de familiarisation avec la démarche scientifique, aux capacités des médias locaux et à la conception du développement. Ce constat m'a conduit à penser que **plusieurs stratégies de communication concomitantes peuvent être envisagées pour que la recherche puisse profiter aux pays.** À côté d'une stratégie fondée sur la vulgarisation et la diffusion de la recherche pourrait se tenir une autre stratégie, axée sur le renforcement des capacités de certains groupes à réinterpréter et à utiliser les résultats de recherche, sur la création d'occasions et de mécanismes d'échange avec la communauté éducative pendant la recherche, et sur l'accentuation du rôle des acteurs concernés au niveau national.

### 2.2.2 À publics divers, demande de recherche et capacités différenciées

En adoptant un point de vue plus global, j'ai pensé que ma venue et mon travail au programme avaient été facilités par un contexte favorisant la réflexion sur l'utilisation de la recherche. En effet, **le contexte de l'aide internationale apparaît favorable à un intérêt pour l'utilisation de la recherche scientifique.** Dans le secteur de l'éducation, depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2000, l'utilisation de résultats de recherches comme celles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN est encouragée. Les initiatives internationales lancées à cette occasion ou quelques années auparavant pour financer l'éducation dans les pays dits en développement, comme l'Initiative renforcée en faveur des pays pauvres très endettés et l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (*Fast Track Initiative*, remplacée en 2011 par le Partenariat mondial pour l'éducation), ainsi que les plans d'action nationaux mis en place imposent souvent un suivi de la qualité de l'éducation. Dans ce contexte, on considère que les résultats du programme peuvent apporter des éléments factuels concernant les niveaux généraux et les facteurs de qualité dans l'enseignement primaire, afin de fonder les discussions dans les pays et avec les bailleurs de fonds.

Par contraste, il m'est apparu que **cette demande de recherche n'est pas toujours partagée par les responsables politiques africains.** Ma participation à des réunions statutaires de l'organisation m'a amenée à observer, en effet, que les ministres et correspondants nationaux<sup>2</sup> de la CONFEMEN s'approprient le programme à des degrés très variables. Par exemple, à l'occasion de la session ministérielle de la CONFEMEN de 2004, l'équipe du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN a exposé aux ministres les principaux résultats obtenus à la suite des activités de recherche menées en Côte d'Ivoire (sur le thème du redoublement scolaire), au Togo (sur le thème de la formation et du recrutement des maîtres), ainsi qu'au Mali et au Niger (sur le thème de la situation des enseignants contractuels). Or le débat qui a suivi la présentation a été caractérisé par une quasi-absence d'échanges entre l'équipe du programme et les ministres. De plus, les discussions ont largement dépassé le cadre

---

<sup>2</sup> Les correspondants nationaux sont de hauts fonctionnaires de l'éducation désignés, dans chaque État et gouvernement membre, par le ministre, afin d'assurer le relais entre le Secrétariat technique permanent de l'organisation et les ministères nationaux, de même que le suivi des décisions des ministres.

des résultats de recherche pour traiter plutôt de certaines réalités et contraintes auxquelles font face les décideurs africains. Dans plusieurs cas, les résultats ont été fortement contestés. Un début de discussion sur les résultats et leur utilité pour les pays a été déclenché seulement au moment d'entériner le rapport de la réunion. Malgré tout, les ministres « ont félicité l'équipe du PASEC pour la qualité de son travail » et ont « reconnu la fiabilité et la validité des résultats obtenus » (CONFEMEN, 2004a).

Lors du même événement, les correspondants nationaux de la CONFEMEN ont eu droit à une présentation similaire. Cependant, le déroulement des discussions a été très différent. En effet, les correspondants nationaux ont posé de nombreuses questions à l'équipe du programme concernant les résultats présentés. Ils ont de plus souhaité être informés de l'impact des travaux du programme sur les politiques éducatives des pays ayant fait l'objet d'enquêtes. Quelques mois plus tôt, en juin 2004, au moment d'une réunion des correspondants nationaux de la CONFEMEN, la situation avait été plus nuancée. L'exposé des résultats avait alors donné lieu à des discussions portant à la fois sur les thèmes abordés et sur d'autres sujets n'ayant pas trait à la présentation. Certains participants manifestaient une connaissance assez limitée des principes méthodologiques du programme.

Mes activités m'ont aussi conduite à m'intéresser, outre aux bailleurs de fonds et aux décideurs, à d'autres « publics » : les groupes de la communauté éducative, les médias locaux et les répondants des recherches. J'ai alors remarqué que **les différents groupes de la communauté éducative peuvent avoir des réactions vives qui démontreraient parfois une faible connaissance de la démarche scientifique et une capacité limitée à réutiliser les résultats de recherche**. Ainsi, les conclusions d'une étude du programme conduite au Mali, portant sur la performance des enseignants contractuels du primaire, ont été restituées en octobre 2004. Lors de ce séminaire étaient présents les représentants des autorités nationales, les membres de l'équipe nationale ayant participé à la réalisation de l'étude, des représentants de plusieurs groupes de la communauté éducative du pays (syndicats d'enseignants, directeurs d'établissements, instituts de formation, associations de parents d'élèves), de même que deux membres de l'équipe du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (dont moi-même). Les résultats de l'étude comportant des points délicats, les réactions des

participants ont été vives et cette situation extrême a mis en évidence le fait que les séminaires de restitution, de manière générale et pratiqués de la sorte, étaient peut-être un moment d'information mais ne pouvaient constituer le lieu de lancement d'un débat national. En effet, une large part des participants au séminaire ne connaissaient ni le programme ni la démarche adoptée, et n'avaient pas même été informés de la tenue de l'étude. De plus, ils ont semblé peu à l'aise dans l'exercice de recevoir des résultats de recherche et de les traiter au bénéfice de leur propre milieu, voire de s'interroger sur des aspects ciblés.

Du côté des médias, il m'a paru que **plusieurs médias locaux sont peu outillés pour interpréter des conclusions de recherche et, par conséquent, relaient simplement les préjugés des journalistes** en matière d'éducation. Dans les médias écrits sénégalais, le traitement des questions d'éducation m'a semblé peu analytique. En même temps, j'ai constaté qu'aucune relation particulière n'avait jusqu'alors été tissée entre la CONFEMEN et les médias.

Finalement, j'ai pu observer que **les conclusions des recherches ne sont transmises qu'occasionnellement ou aléatoirement jusqu'aux écoles : la priorité est le niveau politique.** En effet, aucun mécanisme particulier n'était prévu pour faire en sorte que les écoles ayant participé à une recherche du programme dans un pays soient tenues informées des conclusions. Les acteurs qui jouaient un rôle actif dans la recherche et à qui étaient systématiquement communiqués les résultats sont les suivants : la Secrétaire générale de la CONFEMEN, l'équipe de recherche incluant les équipes nationales constituées souvent pour l'occasion, le Comité scientifique du programme, le ministre et son secrétaire général, les cadres du Ministère, parfois les inspecteurs d'écoles. Ce cercle s'élargissait légèrement avec la tenue du séminaire de restitution, mais les invitations étaient lancées de manière un peu aléatoire. De même, rares étaient les moments d'interaction avec les groupes de la communauté éducative ayant pour sujet les résultats du programme ; dès lors, seuls les séminaires de restitution pouvaient être réellement considérés.

### 2.2.3 Une conception de la recherche scientifique entre le sous-entendu et l'explicite

Cette manière de procéder illustre bien que le but est d'avoir un impact sur les politiques publiques, spécifiquement. Cependant, il m'est apparu que **la question de l'utilisation éventuelle de la recherche n'est pas problématisée explicitement et finement**. Dans les textes officiels, on précise que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN a pour mandats : de « mettre en relation les aspects quantitatifs et qualitatifs des systèmes étudiés et dégager, dans le cadre des solidarités francophones, les choix possibles des stratégies éducatives les plus efficaces » ; de mettre à la disposition des pays « les éléments techniques nécessaires aux décisions politiques » ; et d'éclairer les choix nationaux en contribuant « de manière plus significative à la recherche d'une meilleure optimisation dans l'utilisation des moyens disponibles pour l'Éducation » (CONFEMEN, 1991).

Or si l'objectif d'éclairer les décisions politiques des pays concernés est ouvertement énoncé, le processus par lequel l'atteindre et ce qui peut en résulter précisément n'est pas explicité. Ce sujet n'était pas non plus abordé par l'équipe du programme ou au cours de la recherche. D'ailleurs, au sein de l'organisation, les avis apparaissaient partagés quant à la manière dont les résultats du programme pouvaient être utiles aux pays membres. Peu d'information remontait aussi des pays, indiquant ce qui avait été fait pratiquement des résultats des études. L'information dont disposait directement le programme s'arrêtait au moment de la restitution.

Ces observations m'ont amenée à penser que la conception du développement qui est sous-jacente au programme n'était jamais explicitée. Et cela, même si elle donnait lieu à des actions concrètes, comme une politique informelle mais effective de recrutement et de formation de spécialistes spécifiquement africains au sein de l'équipe du programme. La conception du rôle de la recherche dans le développement ressortait plus clairement, même si elle restait relativement peu argumentée : les décisions politiques gagnent à être éclairées par les éléments factuels tirés d'analyses scientifiques.

La rédaction d'une proposition de plan de communication a été l'occasion pour l'équipe de discuter de la finalité du programme. À travers cette réflexion sur son propre travail, l'équipe en

est venue à formuler que le programme devait prioritairement, au sein des pays membres de la CONFEMEN, servir à « nourrir le débat politique précédant la prise de décision » et « participer au débat public portant sur les questions d'éducation en Afrique ». Cette formulation a permis d'orienter la stratégie de communication. En même temps, cela a eu pour effet de laisser dans l'ombre d'autres aspects importants liés à l'utilisation de la recherche, comme le fait que les résultats du programme puissent être utilisés par les bailleurs de fonds et par d'autres organisations de développement, ou celui que les données du programme puissent être reprises par des chercheurs du domaine et d'autres structures d'analyse.

**Cette préoccupation au sujet de la finalité du programme et des recherches semble, du reste, partagée par plusieurs membres des équipes nationales** prenant part à la réalisation des recherches du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. En effet, à l'occasion d'un atelier de formation qui a réuni une trentaine de membres des équipes nationales au Sénégal en juin 2004, ceux-ci se sont montrés fortement interpellés par la question du décalage entre démarche de recherche et attentes du politique. Les participants ont longuement débattu du rôle du chercheur-évaluateur et ont convenu que ce rôle consistait autant à analyser des situations qu'à alimenter un débat. Partant de là, ils ont rappelé l'importance d'animer un débat national autour des résultats des recherches et souhaité que les ministres de la CONFEMEN soient davantage sensibilisés à la démarche suivie par le programme.

De manière plus générale, et englobant les considérations au sujet de la demande de recherche, un autre constat concernant la conception de la recherche scientifique, de son rapport au développement et les attentes à son égard est que **la recherche paraît assortie d'une sorte d'exigence d'utilisation et a tendance à se présenter comme expertise.**

En effet, étant donné les positions respectives des différents acteurs du programme, j'ai envisagé la possibilité que l'utilisation de la recherche se résume finalement à un rapport de force : d'un côté, les bailleurs de fonds, les chercheurs et les techniciens pressent pour une utilisation directe des résultats dans les politiques publiques ; de l'autre, les acteurs politiques nationaux – les ministres et les syndicats d'enseignants en premier – résistent ou détournent ce qui leur est imposé. En même temps, je me suis questionnée à savoir si ces positions opposées

ne relevaient pas en partie du fait que la recherche a tendance à s'afficher comme expertise : l'équipe du programme étant, dans cette perspective, composée de conseillers techniques censés donner un avis, sur des questions de leur compétence, aux autorités des États qui le reçoivent ; et son travail permettant de baser les décisions politiques sur un compte rendu « non biaisé » des risques et avantages des différentes options.

En outre, j'ai été amenée à penser que, dans le milieu du développement, la recherche scientifique est valorisée, mais probablement moins pour elle-même que pour ses retombées. L'exigence d'utilisation pourrait alors s'étendre aux bailleurs de fonds et aux chercheurs, les premiers étant tenus de justifier leurs dépenses et l'impact de leur intervention, et les seconds, de justifier les financements reçus. L'utilisation effective et manifeste des résultats pourrait ainsi apparaître, dans les deux cas, comme une preuve concrète d'efficacité.

Il m'est apparu, d'ailleurs, que **la communication peut refléter cette exigence d'utilisation, voire la renforcer**. Sur un plan pratique, les partenaires techniques et financiers peuvent, de fait, utiliser les connaissances produites puis diffusées par le programme afin de planifier ou de réorienter leurs actions, ou même d'imposer aux pays des conditions à leurs actions et à leurs financements.

Sur un plan théorique, je me suis demandé si le modèle de communication de la recherche le plus commun, axé sur des stratégies de vulgarisation et de diffusion, n'était pas justement construit sur la base d'une telle exigence. En effet, ce modèle amène à concevoir l'utilisation de la recherche comme une situation de communication quasi idéale. Autrement dit, les stratégies de communication qui s'y rapportent sont sous-tendues par l'idée que si les résultats de la recherche sont peu pris en compte, c'est simplement qu'ils ne sont pas connus et/ou pas assez clairement expliqués : il s'agit donc de combler un fossé entre les chercheurs et les utilisateurs potentiels. Aussi, la diffusion des résultats et la vulgarisation scientifique se fonderaient sur l'idée que le passage de la recherche à son utilisation, s'il est moins instantané que prévu, ne devrait pas en être moins direct et le résultat anticipé, non moins inévitable.

#### 2.2.4 La coopération, un enjeu dans la production des connaissances

En dehors des trois enjeux qui viennent d'être caractérisés et qui sont plus traditionnellement associés à des préoccupations de communication – les modèles, stratégies et mécanismes de communication ; la demande de recherche et les publics des sciences ; la conception de la recherche, de son rapport au développement et les attentes à son égard –, le fait d'être intégrée à l'équipe de recherche m'a également amenée à établir un certain nombre de constats portant sur le processus scientifique lui-même.

Au chapitre de la production des connaissances scientifiques, j'ai compris que **les activités du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN peuvent éventuellement être envisagées comme une forme de coopération scientifique**. Le programme a ainsi pour mission de se pencher sur la situation en matière de qualité de l'éducation propre aux pays du Sud, alors que l'organisation qui l'intègre compte également des pays membres au Nord, principaux financeurs du programme. En outre, des chercheurs sont mis à la disposition du programme par les pays membres au Nord ; ils ont entre autres pour mandat de former des spécialistes du Sud.

Par ailleurs, j'ai observé que, étant donné la configuration du programme, des rapports étroits unissent sur plusieurs plans certains acteurs essentiels – à savoir chercheurs, décideurs et bailleurs de fonds –, ce qui n'est pas sans occasionner quelques tensions dans la production des connaissances.

D'abord, sur le plan du fonctionnement et du financement, le programme a été créé par les ministres des pays membres, qui financent en majeure partie les opérations. Il arrive aussi que d'autres organisations participent au financement des études. Ensuite, sur le plan des opérations de recherche, les études du programme sont initiées à la demande des autorités du pays, qui sont également responsables de constituer une équipe nationale. Les opérations de recherche (logistique, analyse et rédaction du rapport) sont réalisées en collaboration avec ces équipes nationales, lesquelles supervisent un groupe d'administrateurs de tests dans les écoles. De plus, l'équipe du programme est constituée de personnes provenant de plusieurs pays, certaines mises à disposition par des pays membres. Les séminaires de restitution sont organisés par les

pays, et les résultats des études sont publics. Enfin, sur le plan de la qualité des recherches, un Comité scientifique, obligatoirement composé de membres du Nord et du Sud, suit les activités de recherche et valide les rapports. Il existe également, comme je le mentionnais plus tôt, une politique informelle de formation de spécialistes spécifiquement africains.

Or cette configuration a sans doute pour effet que **les enjeux politiques font partie de la réalité du travail scientifique**. J'ai remarqué, d'un côté, que le fait d'être intégré à une organisation internationale gouvernementale conférait au programme une forme de légitimité dans la réalisation de ses travaux dans les pays et un budget presque assuré pour ses opérations. De l'autre, cette position pouvait poser la difficulté de la coexistence d'intérêts scientifiques et institutionnels. Cette difficulté ne semblait pas concerner tant la liberté scientifique à proprement parler que la sélection et la gestion des ressources humaines, de même que la planification des activités de recherche. Sur ces aspects, des arguments de justification politique s'ajoutaient souvent aux considérations scientifiques.

J'ai également constaté que **les fondements théoriques du programme sont peu expliqués** : on donnait peu de détails (même aux membres de l'équipe du programme) concernant l'approche théorique sur laquelle s'appuyait la méthodologie employée par le programme et on discutait peu de son positionnement par rapport à d'autres approches.

En outre, il m'est apparu que **la formation est une activité qui fait partie intégrante du travail des chercheurs**. Elle constituait même une part importante des activités de l'équipe du programme. Cela signifie, en même temps, que ses membres avaient à gérer une variété de niveaux de compétences. D'abord, au sein même de l'équipe, des spécialistes peu expérimentés, des stagiaires et des membres des équipes nationales étaient régulièrement intégrés et formés. Ensuite, pendant les recherches, les membres des équipes nationales recevaient des missions d'appui et de formation. Dans les faits, les équipes nationales paraissaient démontrer des niveaux de capacités très variés en fonction des pays pour prendre en charge les opérations de terrain et participer aux analyses et à la rédaction du rapport de recherche.

### 2.2.5 La qualité des recherches, une question pratique

Ce point m'amène à mes deux derniers constats, reliés à un autre enjeu des processus scientifiques, à savoir la qualité des recherches et la validation scientifique. Ainsi, j'ai constaté que **la fragilité des conditions favorisant la qualité des recherches et l'impératif de crédibilité scientifique ressortent comme des enjeux constants du programme.**

Dans le premier cas, la constitution de l'équipe du programme était un sujet constant de discussion et de préoccupation au sein même de l'équipe, laquelle était relativement instable. Cette instabilité était d'ailleurs l'une des inquiétudes sur lesquelles ont insisté les membres du Comité scientifique. Pour eux, en plus de gêner la continuité des activités et la capitalisation de l'expérience, l'instabilité de l'équipe était très handicapante étant donné le grand nombre d'opérations à mener. Dans le deuxième cas, pour conserver sa crédibilité sur le plan scientifique, le programme était tenu d'apporter les changements nécessaires afin de se conformer aux normes scientifiques internationales qui s'imposent aux évaluations internationales comparatives. Ces normes portent notamment sur l'échantillonnage, la méthode de traitement des données, les techniques de calcul des résultats des élèves aux tests et la traduction des tests. Or le respect de ces normes nécessitait un travail plus poussé sur le plan technique et exigeait une rigueur accrue dans les opérations de terrain, jusque-là réalisées par les équipes nationales.

En plus de la problématique initiale, de la démarche globale et des dimensions de recherche privilégiées initialement dans mon investigation, l'ensemble de ces constats a aussi orienté ma revue de la littérature. Comme nous continuerons maintenant de le voir dans une deuxième partie de la thèse, cette revue s'étend à plusieurs champs en vue de suivre la piste de recherche ouverte par les études des organisations d'aide et, partant, d'élaborer mon objet de recherche sur le plan conceptuel.

**DEUXIÈME PARTIE :**  
**VERS L'ÉLABORATION CONCEPTUELLE DE L'OBJET**



## CHAPITRE 3

### LES ENJEUX DE LA NOUVELLE PRODUCTION DES CONNAISSANCES... VUS DU SUD

#### 3.1 Quand l'utilisation de la recherche est un enjeu de la recherche elle-même

Dans la perspective concernant l'utilisation de la recherche esquissée par les conclusions des études des organisations d'aide, les sciences n'apparaissent plus en tant que savoir constitué. Elles sont bien davantage perçues comme des pratiques cherchant à avoir un effet sur le réel et dans lesquelles peuvent intervenir des non-chercheurs, et comme un processus de production de connaissances à la fois collectif et situé. Quant à l'utilisation de la recherche, elle devient le prolongement en quelque sorte naturel de ce processus de production et ne semble plus alors s'autonomiser. Or le fait de favoriser explicitement cette conception de la recherche scientifique et sa mise en pratique, qui constituait il n'y a pas si longtemps – jusque dans les années 1990 – l'apanage des méthodologies alternatives de recherche (comme la recherche-action ou la recherche-action participative), gagne aujourd'hui en popularité, et pas seulement dans le monde du développement.

À vrai dire, un consensus semble émerger dans la littérature autour de l'idée que la production des connaissances scientifiques et les processus de recherche sont radicalement transformés, tant dans les sciences naturelles que dans les sciences sociales. L'essence même de l'entreprise scientifique aurait subi une transformation considérable, faisant en sorte – je le formulerai ainsi – que l'utilisation de la recherche est devenue un enjeu de la recherche elle-même<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Outre Gibbons *et al.* (1994), dont je détaillerai la position tout au long de ce chapitre, les sociologues et philosophes Michel Freitag (*Le naufrage de l'université*, 1998) et Olivier Clain (« Sur la science contemporaine », 1989) soutiennent tous deux que la science aurait subi, surtout depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, une transformation majeure, en ce qu'elle aurait changé d'objet. D'après ces auteurs, l'objet de la science n'est plus la connaissance du monde, de « l'étant en lui-même » (Clain, 1989, p. 98), « mais la prévision des effets de nos interventions pratiquement finalisées sur le monde » (Freitag, 1998, p. 48). Alors que Freitag se penche plus particulièrement sur le cas des sciences sociales et propose une analyse sociologique de cette transformation, Clain s'intéresse davantage aux sciences naturelles, à travers une analyse épistémologique. Néanmoins, leurs points de vue quant

Pour Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott et Martin Trow, dont je présenterai le point de vue commun et spécifique dans ce chapitre, les connaissances scientifiques sont de plus en plus produites dans un contexte d'application. C'est-à-dire que le processus même de production des connaissances est organisé autour d'une application ou d'un usage particuliers, et façonné par les besoins et les intérêts d'au moins quelques-uns des utilisateurs potentiels :

Such knowledge is intended to be useful to someone whether in industry or government, or society more generally and this imperative is present from the beginning. Knowledge is always produced under an aspect of continuous negotiation and it will not be produced unless and until the interests of the various actors are included (Gibbons *et al.*, 1994, p. 3-4).

---

au nouvel objet de la science contemporaine et ce que cela signifie sur le plan épistémologique se rejoignent largement.

En effet, tant Clain que Freitag observent que la science devient une activité pragmatique. « Elle abandonne en fait, écrit Clain, le projet de se constituer en "explication" générale du monde phénoménal et tend alors à ne plus être qu'une description et une mesure systématiques des effets de ses interventions organisées sur le réel » (Clain, 1989, p. 95). Ainsi, comme l'explique Freitag, « [l]a science elle-même ne s'y définit plus tellement à partir de la fonction épistémologique de la constitution d'une connaissance objective, à caractère universaliste et un fondement rationnel-critique, que par la capacité sur laquelle elle débouche de guider la résolution technique de problèmes pratiques envisagés pragmatiquement » (Freitag, 1998, p. 43-44).

C'est qu'« en se donnant un nouvel objet, la techno-science contemporaine adopte un nouvel idéal régulateur, une nouvelle visée de connaissance, et en même temps adhère à de nouvelles normes épistémologiques », souligne Clain (1989, p. 97). Pour cet auteur, la science a cessé de se régler sur un idéal de vérité pour adopter une norme opérationnaliste. Par là, elle fusionne avec la technique. « Savoir des moyens d'une fin donnée, le savoir technique ne s'intéresse qu'à la résistance que l'étant oppose à la réalisation d'une transformation donnée, particularisée par la visée subjective qui la sous-tend, précise Clain. Il a bien un caractère explicite et systématique, mais il reste un savoir du particulier, puisque le savoir technique ne suppose une connaissance systématique que des seuls aspects de l'étant que rencontrent l'opération concrète et les instruments qu'elle applique. [...] Il ne synthétise ses propres moments qu'en regard de la fin particulière qu'il poursuit. Il ne se règle alors que sur un idéal pratique : celui de l'efficacité » (Clain, 1989, p. 98).

Freitag adopte un point de vue semblable en faisant remarquer qu'à la transformation de la science correspond aussi une certaine « attitude épistémologique », qui assignerait comme finalité à la science l'utilité plus que la vérité (Freitag, 1998, p. 47). Selon lui, si la science classique a revendiqué une certaine utilité – celle du contrôle pratique de la nature –, celle-ci ne lui était pas essentielle. À l'opposé, aujourd'hui, « ce qui compte avant tout est l'efficacité, jugée non selon une fin posée a priori ayant une valeur en elle-même et pour elle-même, mais en fonction de la seule capacité des projets humains quelconques d'assurer leur emprise sur un espace objectif (social ou naturel) » (Freitag, 1998, p. 53-54). « Le passage de la science – avec ses possibilités de mise en œuvre technique – au technologisme se caractérise donc avant tout essentiellement par l'abandon, d'un côté, de toute visée de compréhension synthétique du monde objectif et, de l'autre, de toute recherche de justification critique ou à priorique de l'utilité » (Freitag, 1998, p. 55).

Je reviendrai sur certaines implications des points de vue de Clain et de Freitag dans la deuxième section de ce chapitre, ainsi qu'au chapitre 5.

Cette situation implique, d'une part, que la définition et la solution des questions de recherche n'ont pas lieu seulement dans le contexte des intérêts intellectuels et académiques d'une communauté scientifique donnée, ou même de l'expertise de cette dernière sur une problématique, mais sur la base d'une consultation plus large d'intérêts différents. D'autre part, cela signifie que la production et l'utilisation des connaissances sont maintenant beaucoup plus étroitement liées, ce qui rend inopérantes les distinctions traditionnelles entre recherche fondamentale et recherche appliquée, de même que la métaphore du transfert de connaissances et ses modèles opératoires. Comme le signalent les auteurs : « When knowledge is actually produced in the context of application, it is not applied science, because discovery and applications cannot be separated, the relevant science being produced in the very course of providing solutions to problems defined in the context of application » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 33-34). En outre, cela suppose que la communication entre les communautés de chercheurs et les autres communautés d'intérêts et publics des sciences fait partie intégrante des processus scientifiques.

Ce constat d'un changement dans la nature de la recherche – qui rejoint celui de la fin du contrat social en vigueur entre la science et la société évoqué au chapitre 1 – est important. Mais du point de vue de l'étude des processus de recherche en Afrique subsaharienne, dans l'optique de l'utilisation des résultats, je soutiendrai, dans ce chapitre, qu'il l'est d'autant qu'il permet d'éclairer certains aspects essentiels des processus de recherche en même temps qu'il donne lieu à toute une littérature qui participe du phénomène qu'elle analyse.

### **3.1.1 Des sciences coloniales aux sciences pour le développement**

L'histoire des sciences dans les pays d'Afrique subsaharienne montre que l'utilisation de la recherche y a probablement toujours été un enjeu de la recherche. C'était le cas pendant la période coloniale, lorsque les sciences avaient pour but explicite de mieux exploiter, valoriser et gérer les colonies et leurs ressources ; après les indépendances, alors que les nouveaux États indépendants ont souhaité mettre les sciences au service des priorités nationales de modernisation ; également dans le cadre de la coopération scientifique et des sciences produites

en coopération, auxquelles je m'intéresse ici particulièrement et dans lesquelles l'enjeu de l'utilisation est annoncé dans la formule même du domaine d'activité qu'on promeut en tant que « sciences pour le développement ».

Ainsi, pendant la période coloniale, de nombreuses institutions scientifiques sont mises en place par les puissances colonisatrices dans les métropoles et dans les colonies africaines : universités, sociétés savantes, jardins botaniques, instituts spécialisés en recherche tropicale et par filières. Jacques Gaillard rapporte que les premiers naturalistes français, anglais et belges commencent à explorer la partie occidentale du continent africain à partir du milieu du 18<sup>e</sup> siècle et que les premiers jardins botaniques y sont créés à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle (Gaillard, 1999, p. 19).

Les activités de recherche promues dans les politiques scientifiques coloniales relèvent surtout de la science appliquée : « Trade-linked, it was not science for its own sake, but applied science for its practical utility » (Box, 2001, p. 5). Ces activités scientifiques répondent aux intérêts scientifiques, économiques et diplomatiques des puissances colonisatrices. Elles ont pour but d'accroître la productivité dans les colonies et d'aider directement à la gestion des problèmes pratiques auxquels toute administration coloniale doit faire face : « cartographier les nouveaux territoires à des fins stratégiques, faire l'inventaire des ressources naturelles en vue de leur exploitation et de leur exportation vers la métropole, étudier et contrôler les maladies tropicales, et mieux comprendre les populations colonisées et leurs cultures afin d'en faciliter le contrôle » (Gaillard, 1999, p. 20).

Pour ce faire, les mécanismes privilégiés consistent à mettre sur pied, dans les métropoles, des équipes de chercheurs dont le travail est dédié à des problématiques spécifiques aux colonies. Par exemple, faisant référence à deux universités néerlandaises, Louk Box écrit :

Wageningen University developed in the end of the 19th century, to build capacity for tropical agriculture (not: in the tropics), and until the 1940s Leiden University boasted a strong colonial administration department (not: to build local capacity). The tropical roots of these institutions go deep into Dutch colonial history (Box, 2001, p. 6).

Parallèlement, dans les colonies africaines, des chercheurs européens sont installés ; des universités y sont même fondées dans le but d'accueillir presque exclusivement des Européens. Contrairement à ce qui s'observe dans d'autres pays colonisés, comme l'Inde, dans les pays africains, rares sont les « locaux » à être intégrés aux activités de sciences coloniales. Si bien qu'à la fin des années 1950 et au début des années 1960, période à laquelle la plupart des pays africains accèdent à l'indépendance, seuls quelques « nationaux » privilégiés possèdent un niveau de formation supérieur leur permettant de s'engager dans une carrière de recherche.

Après l'accession des pays africains à l'indépendance, on constate qu'« une volonté nationaliste de "modernisation" générale » (Petitjean, 1992, p. 11) pousse les autorités à développer des sciences publiques soutenues par l'État et orientées par les impératifs du pays : des « sciences nationales ». Mais, comme le fait remarquer le sociologue Wesley Shrum au sujet des pays dits en développement (PED) en général, tandis que la création de capacités et d'institutions nationales de recherche était vue comme l'une des nombreuses conditions nécessaires à la modernisation, la recherche scientifique fondamentale n'a jamais été centrale ni dans les priorités nationales ni pour la grande majorité des chercheurs dans les PED (Shrum, 2000, pp. 102, 121). Plutôt : « The central question asked by policy makers, planners and system managers involved the impact of research on development. To what extent are research outputs used by producers? What percentage of land was planted with [high-yielding varieties]? Were recommendations from experiment stations widely adopted? » (Shrum, 2000, p. 103)

Il faut préciser qu'au moment des indépendances, c'est l'héritage des sciences coloniales qui est « recueilli et enrichi » pour constituer la base des nouvelles sciences nationales. En effet, comme le souligne Roland Waast, cette période a laissé un legs non négligeable en termes de types de savoirs produits, de modèles organisationnels et de thèmes stratégiques de recherche (Waast, 2002, p. 11). C'est ainsi que, sur ce dernier point, « [l']accent mis encore aujourd'hui dans beaucoup de pays africains sur les recherches appliquées, particulièrement en agriculture et en médecine tropicale, trouve son origine dans la mise en place des politiques scientifiques coloniales » (Gaillard, 1999, p. 20).

Concernant les dispositifs institutionnels de recherche, le sort subi lors des indépendances par les institutions scientifiques établies par les puissances coloniales dans ces pays varie beaucoup en fonction de la métropole. Gaillard observe, par exemple, que dans les anciennes colonies britanniques, ces structures sont nationalisées, le personnel de recherche britannique expatrié est remplacé plus ou moins rapidement par du personnel local et les orientations des institutions sont modifiées en privilégiant des recherches d'intérêt local. Dans les anciennes colonies françaises, en revanche, la plupart des activités de recherche continuent telles quelles, dans le cadre d'accords de coopération passés avec les nouveaux États indépendants (Gaillard, 1999, p. 21).

Il est indispensable d'ajouter ici que bon nombre d'institutions engagées aujourd'hui dans la coopération scientifique, basées au Nord comme au Sud, sont également issues de la période coloniale. De plus, des mécanismes internationaux d'assistance technique existaient déjà avant l'accession des pays africains à l'indépendance, notamment ceux promus par le Programme d'assistance élargi des Nations Unies, dont la création remonte à 1945 (Pérez-Guerrero, 1950). Or, dans les « sciences pour le développement », comme on les désigne souvent, l'activité scientifique est là aussi envisagée d'emblée en fonction de son utilisation et de son impact. Comme l'indique Fred Carden, du Centre (canadien) de recherches pour le développement international : « The urgency of that question is plain to see. For researchers—and the organizations that fund researchers—the overarching objective of development research is to improve the lives of people in developing countries » (Carden, 2009b, p. 3). Le caractère pragmatique est ainsi structurellement inscrit dans la recherche puisque, dans bien des cas, il s'agit de fait de la survie élémentaire des populations.

**En somme, lorsqu'il s'agit de voir l'utilisation comme un enjeu de la production même des connaissances scientifiques, la recherche dans les pays africains apparaît donc spécialement concernée. Pourtant, la situation de la recherche dans les PED et les implications en matière d'utilisation sont peu traitées dans la littérature courante (*mainstream*) sur l'étude des sciences<sup>2</sup>. Dans la suite de ce chapitre, je suggérerai que la littérature courante, en désignant les**

---

<sup>2</sup> Wesley Shrum, sociologue des sciences et secrétaire de la Society for Social Studies of Science, observe que : « Research in less-developed countries (LDCs) continues to be neglected by mainstream science and technology

composantes d'une recherche axée sur l'utilisation, peut éclairer les processus de recherche en Afrique subsaharienne, à condition d'intégrer un certain nombre de considérations propres au contexte des PED.

### 3.1.2 Les composantes d'une recherche axée sur l'utilisation

Dans *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Gibbons et al. (1994) ont proposé un cadre conceptuel pour rendre compte de la transformation de la recherche dans les pays occidentaux, cadre que certains auteurs de cet ouvrage ont continué à développer par la suite (pour aboutir notamment aux constats présentés au chapitre 1 au sujet de la demande grandissante de redevabilité de la recherche et des tendances associées dans l'environnement scientifique)<sup>3</sup>.

Pour résumer leur argumentation plus récente, je dirais que des évolutions nouvelles au sein des sciences et au sein de la société auraient conduit à une plus grande perméabilité entre la science universitaire et industrielle et, comme évoqué plus haut, entre la recherche fondamentale et appliquée. Or cette perméabilité, tout en faisant en sorte que la science soit produite dans des systèmes plus ouverts et complexes, aurait fourni les bases d'un processus de « contextualisation » de la production des connaissances scientifiques. Autrement dit, la recherche et les agences de financement de la recherche se seraient ouvertes à une vaste gamme de demandes socioéconomiques et, en conséquence, la recherche serait maintenant plus contextualisée et redevable d'une manière plus directe et immédiate envers d'autres

---

studies, in spite of the existence of a heterogeneous body of literature spanning a variety of fields. [...] In the past ten years, only three of 366 published articles in *Social Studies of Science* and in *Science, Technology, & Human Values* (the 4S journal) have dealt with agriculture in LDCs » (Shrum, 2000, p. 119).

<sup>3</sup> Par certains aspects, nous allons donc rejoindre ici des composantes relevées au chapitre 1 à propos de la demande grandissante de redevabilité, mais de manière plus extensive. Concernant le fait que certains auteurs de *The New Production of Knowledge* aient continué à développer le cadre conceptuel élaboré dans cet ouvrage, je fais référence plus précisément aux deux articles sur lesquels je m'appuie. Il s'agit d'un article de Michael Gibbons paru dans la revue *Nature* en 1999 (« Science's New Social Contract with Society ») et d'un article de Helga Nowotny, Peter Scott et Michael Gibbons publié dans *Minerva* en 2003 (« 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge »). Il faut toutefois spécifier que Nowotny, Scott et Gibbons ont fait paraître, en 2001, l'ouvrage *Re-Thinking Science: Knowledge Production in an Age of Uncertainty*, comme suite à *The New Production of Knowledge*.

communautés d'intérêts que les seules communautés scientifiques. Ainsi, les processus scientifiques incluraient dorénavant des communautés d'intérêts qui étaient traditionnellement exclues, avec pour effet qu'aux critères scientifiques traditionnels de validité des connaissances s'ajouteraient d'autres critères – sociaux, économiques et politiques (Gibbons, 1999).

Les auteurs de *The New Production of Knowledge* soutiennent que cette transformation s'explique surtout par l'expansion du nombre de producteurs potentiels de connaissances (avec la massification de l'éducation supérieure), parallèlement à celle de la demande en matière de connaissances spécialisées dans la société (émanant de diverses sources : enquêtes publiques, gouvernements, institutions, groupes d'intérêts, individus, etc.). Une autre raison invoquée a trait à la dynamique de développement des systèmes de production de connaissances. Les auteurs constatent que les investissements consentis par les pays industrialisés dans la création d'universités et de centres de recherche, en plus d'établir une culture de recherche florissante et de multiplier le nombre de sites où la recherche peut être conduite à travers le monde, ont eu un effet inattendu : ils ont aussi engendré des liens entre ces sites de production, dont la densité est devenue telle qu'elle a fondamentalement changé l'organisation de la production des connaissances. « The expansion of the number, nature and range of communicative interactions between the different sites of knowledge production leads not only to more knowledge being produced but also to more knowledge of different kinds; not only to sharing of resources, but to their continuous configuration », écrivent-ils (Gibbons *et al.*, 1994, p. 35).

Dans un article paru quelques années après cet ouvrage, Gibbons (1999) cite aussi un certain nombre de phénomènes ayant été à l'origine de la plus grande perméabilité dans la production des connaissances. Il fait ainsi référence aux politiques de privatisation, ayant mis sur le marché de nombreux établissements publics de recherche ; au relâchement des tensions de la guerre froide, qui a eu pour conséquence de modifier les priorités des gouvernements ; ou encore à la dénationalisation des industries, qui dépendaient auparavant du gouvernement pour le soutien à la recherche-développement.

Évidemment, toutes ces raisons ont assez peu à voir (du moins, directement) avec les conditions des pays africains et avec les raisons qui expliquent l'émergence, aujourd'hui, d'une préoccupation plus aiguë pour l'utilisation de la recherche dans les PED (et qui ont été présentées au chapitre 1). Tout de même, le cadre conceptuel développé dans *The New Production of Knowledge* présente l'avantage – outre la valeur de référence qu'il a acquise – de cerner plusieurs aspects des processus scientifiques qui sont touchés lorsque l'utilisation est inscrite dans la recherche même.

En effet, en postulant que les transformations observées dans la recherche équivalent ni plus ni moins qu'à l'émergence d'un nouveau mode de production des connaissances (Mode 2, qu'ils contrastent avec le mode « traditionnel » ou Mode 1), Gibbons *et al.* constatent que ces aspects concernent tant la production que la validation et la dissémination des connaissances scientifiques : « The new mode of knowledge production involves different mechanisms of generating knowledge and of communicating them, more actors who come from different disciplines and backgrounds, but above all different sites in which knowledge is being produced » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 17). Ils ajoutent :

Mode 2 involves the close interaction of many actors throughout the process of knowledge production and this means that knowledge production is becoming more socially accountable. One consequence of these changes is that Mode 2 makes use of a wider range of criteria in judging quality control. Overall, the process of knowledge production is becoming more reflexive and affects at the deepest levels what shall count as 'good science' (Gibbons *et al.*, 1994, p. vii).

Plus précisément, outre le fait que les connaissances scientifiques soient générées dans un contexte d'application, les auteurs confèrent quatre autres attributs à ce nouveau mode de production des connaissances. D'abord, il est transdisciplinaire, en ce sens que le cadre d'action – en ce qui concerne la constitution de l'agenda intellectuel, l'allocation des ressources, l'organisation de la recherche, la communication et l'évaluation des résultats – n'est pas conditionné par les structures établies par les disciplines académiques mais bien par le contexte d'application. Ensuite, une grande diversité caractérise les sites où les connaissances sont générées, les types de connaissances produites, la composition des équipes de recherche et les sources de financement. Puis, le processus de production de connaissances comporte un caractère hautement réflexif, conditionnant du même coup la vision de la redevabilité de la

recherche. Finalement, une plus vaste gamme de critères s'applique pour juger de la qualité de la recherche, puisque le contexte d'application comprend un ensemble d'intérêts tant intellectuels que sociaux, économiques et politiques.

Concernant l'étude des processus de recherche en Afrique – dans l'optique de l'utilisation des résultats et de la relation entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds –, il me paraît que quatre aspects spécifiques tirés de ce cadre conceptuel sont particulièrement pertinents au regard des considérations privilégiées aux chapitres précédents : le choix des problématiques de recherche, le contrôle de la qualité, la communication de la recherche et le déroulement de la recherche.

Comme il sera mis en évidence dans la suite de ce chapitre, au sein du cadre conceptuel en question, ces aspects sont étroitement liés et apparaissent définis largement en fonction de la notion de transdisciplinarité, qui correspond à un mouvement au-delà des structures disciplinaires, et surtout de celle de redevabilité sociale de la recherche. Cette dernière notion est conçue par les auteurs comme étant la demande sociale de qualité, de performance et de rentabilité (*value for money*) de la recherche (Gibbons *et al.*, 1994, p. 85). La redevabilité sociale comporterait ainsi deux volets : un volet financier, ayant trait essentiellement à la justification des dépenses, et, englobant ce dernier, un volet social plus large qui se manifesterait par une préoccupation sociale envers la conduite et les buts de la recherche scientifique.

À ce propos, Gibbons *et al.* font valoir, tel je l'ai signalé d'emblée au chapitre 1, que la demande de redevabilité sociale de la recherche s'est accrue, de sorte qu'elle imprègne de plus en plus les processus scientifiques. Le monde de la recherche serait appelé, de manière croissante, à justifier ses dépenses. De même, les citoyens, plus instruits, auraient fait part de nouvelles demandes à la science, demandes nourries par un certain nombre de controverses technopolitiques. Les auteurs précisent : « What is at issue very often is the claim that research knows no limit—with the counterargument asserting that not everything research can learn or do, should actually be learned or done, nor is it always beneficial to society » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 36). Cette demande sociale accrue aurait donc pour résultat une redevabilité sociale accrue des processus scientifiques, laquelle se refléterait aussi bien dans la définition des

problématiques et priorités de recherche que dans le déroulement des recherches et dans la validation et la diffusion des résultats.

À travers un croisement entre, d'une part, les quatre aspects spécifiques qui viennent d'être relevés et, d'autre part, la littérature sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED<sup>4</sup>, il devient possible d'« adapter » au contexte des PED la définition de ces aspects, qu'on peut envisager comme autant de composantes des processus de recherche. Ce croisement me permet, d'ailleurs, de dégager ceci : **les éléments contenus dans la littérature sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED ont pour effet de nuancer certaines positions contenues dans le cadre conceptuel de Gibbons *et al.*, en plus de mettre en évidence plusieurs questionnements soulevés par ces positions et qui se posent aussi de manière générale dans le contexte des pays occidentaux. Je rendrai compte maintenant des uns et des autres.**

### **3.1.2.1 Le choix des problématiques : une porte d'entrée sur la pertinence des recherches**

Au sujet de la première composante spécifiée, à savoir le choix des problématiques et des priorités de recherche, Gibbons *et al.* font remarquer qu'aucun agenda de recherche ne peut être compris en des termes exclusivement intellectuels. Cependant, les auteurs précisent que la recherche menée dans un contexte d'application a pour particularité que les problématiques et les priorités de recherche ne sont plus nécessairement définies en grande partie à l'intérieur d'un cadre ou d'un débat disciplinaire, mais plutôt autour d'applications particulières. Outre le fait qu'un but pratique est alors structurellement inscrit dans la recherche, cela implique que les problématiques retenues sont définies dans un contexte spécifique et localisé. De surcroît, les disciplines ne constituent plus le seul lieu pour fixer les thèmes de recherche les plus intéressants : une diversité d'intérêts intellectuels et sociaux est plutôt prise en compte au moment d'établir les priorités de recherche.

---

<sup>4</sup> Le corpus théorique analysé pour ce chapitre se compose, pour la littérature sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED, de plusieurs travaux de Jacques Gaillard, de Wesley Shrum, de Louk Box et de Paulin Hountondji ainsi que du *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010* et, pour la littérature sur l'utilisation de la recherche dans les PED, des études des organisations d'aide citées et examinées au chapitre 1.

Sur ces aspects, il ressort du corpus théorique analysé sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED une vision semblable de la redevabilité de la recherche. En effet, le fait d'établir les priorités de recherche en fonction des problèmes ou des buts collectifs dans la société y est perçu comme étant bénéfique. Les chercheurs auraient donc notamment pour responsabilité de porter leur attention sur des questions posées par la société dans laquelle ils s'inscrivent, notamment des réalités à partir desquelles le développement économique ou l'amélioration des conditions de vie trouverait en partie son impulsion.

Toutefois, au-delà de cette position générale relativement partagée, la littérature examinée fait état d'un certain nombre d'enjeux liés au choix des thématiques et des priorités de recherche, enjeux pouvant être regroupés autour de deux thèmes dyadiques : la dépendance et l'autonomie intellectuelles ; puis, la globalité et la localité des thématiques. Dans les textes étudiés, en effet, la question de la diversité des intérêts et celle de la « localisation » des recherches sont approfondies – au contraire de la transdisciplinarité – et font matière à débat, montrant de la sorte que, comme le résumait Shrum et Shenhav : « [P]roblem selection in [less developed countries] is a core issue, both sociologically and politically » (Shrum et Shenhav, 1995, p. 634).

Un premier enjeu soulevé, concernant directement le thème de la dépendance et de l'autonomie intellectuelles, est **l'influence des bailleurs étrangers sur les priorités de recherche**. Ebrima Sall (du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique) note que la dépendance des sciences en Afrique à l'égard du financement occidental fait de l'autonomie intellectuelle une préoccupation majeure. La question qui se poserait, en dehors de celle des ressources, serait la suivante : qui établit l'agenda de recherche ? (Sall, 2010, p. 44). De leur côté, Crewe et Young (de l'Overseas Development Institute) soulignent que les buts et les rendements de la recherche sont influencés par les pressions auxquelles les chercheurs font face au sein de leurs propres institutions et professions, mais aussi par les priorités de ceux qui commandent et/ou financent la recherche (Crewe et Young, 2002, p. 8).

Or les observations de Gaillard auraient tendance à confirmer l'idée d'une dépendance intellectuelle, en plus de financière, des PED à l'égard des bailleurs de fonds. Comme je le

mentionnés au chapitre 1, cet auteur constate que les pays du Nord, principaux bailleurs de fonds de la recherche dans les pays africains, ont tendance, « [a]u-delà des discours sur la promotion d'une politique de recherche définie par la demande des pays du Sud », à faire preuve « d'une attitude de plus en plus interventionniste et d'une approche de plus en plus "programmatische" » (Gaillard, 1999, p. 47). Autrement dit, ils délimitent à priori des grands domaines thématiques auxquels ils apportent leur soutien.

Outre la dépendance envers les bailleurs de fonds, c'est également la dépendance intellectuelle plus globale des chercheurs des PED envers le « centre scientifique » et ses communautés scientifiques qui est relevée dans les textes étudiés. En lien avec le choix des thématiques et des priorités de recherche, la question de la dépendance intellectuelle est alors abordée sous l'angle de ses conséquences en ce qui a trait à **la pertinence des recherches pour les pays du Sud**.

Ainsi, certains auteurs, rapportent Shrum et Shenhav (1995, p. 632), considèrent que la science occidentale et ses formes d'organisation, dans l'ensemble, constituent un modèle inapproprié de développement. En les adoptant – et en adoptant du même coup la croyance en l'universalité de la science –, les PED contribueraient à promouvoir la comparabilité et la compatibilité, mais pas à trouver des solutions aux problèmes locaux. Pour d'autres, comme le philosophe Paulin Hountondji (1994), connu pour ses thèses dépendantistes sur les sciences et le développement, c'est plutôt la logique de l'extraversion scientifique qui doit être renversée. En effet, la dépendance des chercheurs des PED à l'égard du centre et leurs liens étroits établis avec les communautés scientifiques des pays du Nord auraient notamment pour conséquence qu'ils orienteraient leurs travaux vers des thématiques et des priorités qui sont hors de propos pour les sociétés dont ils sont originaires.

Répliquant directement à cette dernière proposition, Shrum fait remarquer ceci : « Although there is much hearsay and gossip on these lines, sound research to substantiate this claim is absent, and what empirical evidence does exist points in the opposite direction » (Shrum, 2000, p. 120). Avec Shenhav, quelques années plus tôt, il notait néanmoins qu'une intégration des chercheurs des PED dans un système scientifique mondial aurait pour effet de créer un fossé entre les efforts de recherche et les besoins nationaux (Shrum et Shenhav, 1995, p. 634). Enfin,

Gaillard adopte, quant à lui, une position dans laquelle l'autonomie et la dépendance intellectuelle se présentent comme une nécessaire tension, car le fait de fonder les politiques de recherche exclusivement sur la demande des pays du Sud pourrait parfois limiter leur accès à une recherche de pointe (Gaillard, 1994, p. 56). Dans cette perspective, donc, c'est l'interdépendance entre chercheurs du Nord et du Sud et le renforcement des capacités des chercheurs du Sud qui pourraient garantir le fait de produire la recherche la plus pertinente possible pour les PED.

La diversité des points de vue concernant l'enjeu de la pertinence des recherches fait ressortir toute l'importance du débat sur cette question dans la littérature. Comme l'indiquent Shrum et Shenhav : « [T]he question of relevance is still hotly debated » (Shrum et Shenhav, 1995, p. 629). En même temps, cette diversité met en relief le fait que la définition même de la pertinence n'y fait pas l'objet d'un consensus : ce qu'on peut entendre par pertinence et ce qu'on peut considérer comme pertinent sont deux éléments ici en jeu.

**Tout ceci m'amène à établir plusieurs distinctions au sujet de la pertinence : entre la pertinence des thématiques, celle des positionnements des objets de recherche traités et des théorisations à leur endroit, et enfin celle des recherches.** Pour le moment, je proposerai d'entendre, par pertinence des thématiques, la proximité des objets ou des thèmes de recherche des problématiques jugées les plus importantes ou de la formulation de certains buts collectifs. La pertinence des positionnements et des théorisations référerait à la proximité de la manière de poser l'objet de recherche et de théoriser à son endroit par rapport aux systèmes de références et de représentations locales, et aux valeurs culturelles et sociétales locales. Finalement, la pertinence des recherches se définirait comme le degré auquel la recherche peut potentiellement contribuer à l'atteinte d'objectifs externes à la recherche et préalablement définis.

Avec ces définitions mises à plat, on s'aperçoit alors à quel point ce qui est considéré comme pertinent peut varier. On remarque, de plus, dans le corpus théorique analysé, que le débat sur la pertinence résonne bien au-delà de la question du choix des problématiques et des priorités de recherche, pour toucher aussi les trois autres composantes des processus de recherche

relevées (à savoir, le contrôle de la qualité, la communication de la recherche et son déroulement). Mais avant de passer à l'analyse de ces dernières, il faut d'abord remarquer, concernant la première composante, que le débat sur la pertinence se prolonge ici à travers la mise en évidence d'autres enjeux, abordés cette fois sous l'angle de la globalité ou de la localité des thématiques de recherche.

De fait, les textes étudiés font apparaître que le choix des thématiques et des priorités de recherche doit aussi être pensé en fonction de **l'objectif du développement des systèmes de recherche au Sud**. Au-delà de la position communément avancée en faveur d'agendas de recherche fondés sur les préoccupations et les contextes locaux – ou même celle en faveur d'une coexistence, dans les agendas de recherche, de thématiques « locales » et de thématiques courantes (*mainstream*) d'intérêt global (position représentée notamment dans le *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010*) –, il est intéressant d'entendre aussi les arguments en faveur d'une tendance à la « globalisation » de la recherche, parce qu'ils densifient le débat sur cette question.

Ainsi, les défenseurs d'un système scientifique mondial mettent de l'avant, d'après Shrum et Shenhav (1995, p. 634), l'argument que le « provincialisme » constitue un obstacle à l'évolution d'une masse critique de chercheurs dans un pays et entrave la communication avec les collègues compétents. De même, le *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010* signale que la recherche menée dans les PED et portant exclusivement sur des thématiques et des problématiques locales court bien souvent le risque de n'être pas reconnue. De ce fait, les auteurs observent que ce qui pourrait constituer une contribution locale à des études globales y est souvent insuffisamment reflété (Caillods *et al.*, 2010a, p. 353). Parallèlement, « il [serait] fréquent que les questions locales susceptibles d'avoir une pertinence mondiale ne soient pas reconnues à l'échelle mondiale, à moins que des universitaires nord-occidentaux ne se les soient appropriées » (Caillods *et al.*, 2010b, p. 11).

En lien avec ce dernier point, Hountondji fait valoir, pour sa part, la nécessité pour les chercheurs africains de s'intéresser aussi à des thématiques d'ordre « universel », justement dans le but de promouvoir une activité scientifique autocentrée. C'est qu'en faisant porter la

recherche uniquement sur l'environnement immédiat et le contexte local, les pays africains perpétueraient leur situation d'extraversion scientifique, en se confinant à un africanisme et à une spécialisation territoriale qui sont « encore une invention de l'Europe » (Hountondji, 1994, p. 7). Or, d'après Hountondji, « [l]'obsession de l'immédiat, la peur de prendre le large [...] conduisent alors [le chercheur africain] à l'enfermement scientifique et l'écartent d'une phase essentielle du processus d'ensemble du savoir : la production des modèles théoriques eux-mêmes, l'élaboration des schémas conceptuels qui permettent ensuite d'appréhender le particulier comme tel » (Hountondji, 1994, p. 7).

Enfin, concernant le thème de la « localisation » de la recherche, un dernier enjeu qui apparaît dans les textes étudiés est que le choix des thématiques et des priorités de recherche touche aussi à la question de **la finalité de la coopération scientifique et à celle de sa légitimité**. En effet, un aspect important qui ressort des analyses de Gaillard est l'existence, dans les politiques de coopération scientifique, d'une tension entre l'objectif de trouver rapidement des solutions à des problèmes pressants rencontrés dans les PED et celui de renforcer les capacités endogènes de recherche. Déjà, l'auteur constate que selon les pays donateurs, l'accent est mis davantage sur l'un ou l'autre de ces objectifs (Gaillard, 1999, p. 28). Mais par-dessus tout, il observe une évolution allant dans le sens d'un renforcement du rôle des institutions de recherche des pays du Nord – sélectionnées précisément parce qu'elles peuvent offrir les environnements scientifiques les plus performants. Pour Gaillard, cette évolution, qui consiste à renforcer le rôle des pays du Nord dans la production de recherches portant sur des problématiques au Sud, « est probablement justifiée si l'on se place uniquement dans une optique de résultats. Mais, questionne-t-il, ne porte-t-elle pas les germes d'un affaiblissement supplémentaire des systèmes de recherche du Sud ? » (Gaillard, 1999, p. 85)

Gaillard rend compte, en outre, d'une seconde tension, liée à la nécessité « de nouveaux fondements qui pourraient légitimer la présence de chercheurs du Nord au Sud » (Gaillard, 1999, p. 66). D'une part, souligne-t-il :

[C]ette approche ne peut être acceptable et finalement légitime que s'il existe une demande de coopération de la part des communautés scientifiques au Sud et à condition que les chercheurs du Nord prennent en compte les systèmes de références et de représentations locales, afin d'intégrer dans leurs systèmes de construction des

connaissances les valeurs culturelles et sociétales locales dont leurs collègues du Sud sont porteurs (Gaillard, 1999, p. 66).

D'autre part, il constate que les chercheurs du Nord, en plus de devoir légitimer leur présence au Sud, sont tenus, de manière croissante, de « légitimer auprès des opinions publiques, de leurs collègues, des décideurs politiques et des responsables des budgets publics du Nord, l'intérêt des recherches qu'ils mènent non seulement pour le développement des pays du Sud mais également pour leur propre pays » (Gaillard, 1999, p. 67). La pertinence locale se doublerait alors du souci d'ajustement à des thèmes reconnus comme présentant un intérêt partagé par les pays du Nord et ceux du Sud.

Pour conclure sur cette composante liée au choix des problématiques, je ferai remarquer ceci : là où Gibbons *et al.* n'y voyaient qu'une sorte d'association, les enjeux soulevés dans la littérature sur les PED font apparaître, en ce qui a trait au choix des thématiques et des priorités de recherche, une relation tendue et plus complexe entre la redevabilité de la recherche, qui se présente ici sous les traits de la pertinence, et la contextualisation de la recherche, qui correspond ici à sa définition en fonction d'un contexte – social/culturel, des usages ou des intérêts de certains groupes concernés.

### **3.1.2.2 Une définition multidimensionnelle de la qualité**

L'inscription d'un but pratique dans la recherche, le caractère localisé des problématiques de même que la diversité des intérêts pris en compte dans le choix des problématiques et des priorités ont nécessairement des répercussions, d'après Gibbons *et al.*, en matière de contrôle de la qualité. Au sujet de cette deuxième composante des processus de recherche, le point de vue des auteurs est que la recherche menée dans un contexte d'application amène à composer avec une définition multidimensionnelle de la qualité. En effet, la qualité de ce type de recherche serait évaluée à l'aune non seulement de critères traditionnellement liés à l'excellence scientifique, mais aussi de critères additionnels associés à l'efficacité ou à l'utilité de la recherche, c'est-à-dire ici à la contribution qu'apporte cette dernière à la solution générale des problèmes traités.

Ainsi, à travers le contexte d'application – qui regroupe une variété d'intérêts intellectuels, mais aussi sociaux, économiques et politiques –, le contrôle de la qualité deviendrait lui aussi plus dépendant du contexte et de l'usage de la recherche, incorporant des critères de qualité qui sont liés à des attentes ou à des résultats spécifiques. Les auteurs observent : « To the criterion of intellectual interest and its interaction, further questions are posed, such as 'Will the solution, if found, be competitive in the market?', 'Will it be cost effective?', 'Will it be socially acceptable?' » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 8) En outre, des utilisateurs et d'autres communautés d'intérêts seraient appelés à évaluer la recherche.

Pour Gibbons *et al.*, il s'agit également de remarquer que le mécanisme traditionnel du jugement par les pairs<sup>5</sup> n'est plus suffisant ni totalement approprié dans le cas de la recherche menée dans un contexte d'application, puisque celle-ci peut être transdisciplinaire et qu'elle répond à des critères supplémentaires de qualité. Or cette situation pourrait être à l'origine d'une tension liée à la validation des connaissances produites dans ces conditions. En effet, les auteurs signalent : « What counts as [scientific] knowledge is [...] to a large extent determined by what scientists and technologists say shall count, and this involves, implicitly if not explicitly the norms governing the ways they produce knowledge » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 31). Lorsque ceux qui prétendent produire des connaissances scientifiques s'écartent des normes techniques et sociales prescrites (notamment en matière de méthode générale, de formation aux techniques et procédures, de formulation des problématiques et de communication des résultats), alors la légitimité de leur production pourrait être remise en cause et les connaissances produites, ne pas être reconnues comme « scientifiques ».

En matière de contrôle de la qualité, Gibbons *et al.* tracent donc les contours d'une conception de la redevabilité fondée sur un autre principe que celui, plus traditionnel, selon lequel les

---

<sup>5</sup> Gibbons *et al.* expliquent ce mécanisme en le présentant comme un mécanisme de contrôle de la qualité des connaissances agissant sur la base d'un consensus provisoire au sein d'une communauté scientifique. Les jugements de cette communauté formeraient un puissant mécanisme de sélection en matière de problématiques, de méthodes, d'individus et de résultats. Dans le processus de revue par les pairs, le contrôle s'effectuerait par la sélection minutieuse des individus qui sont jugés compétents à agir en tant que pairs, compétence en partie déterminée par les contributions préalables de ces individus à leur discipline. La revue par les pairs comprendrait des dimensions à la fois sociales et cognitives, dans la mesure où, constatent les auteurs, « there is professional control over what problems and techniques are deemed important to work on as well as who is qualified to pursue their solution » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 8).

chercheurs sont redevables devant la communauté scientifique, laquelle est à son tour redevable devant la société dans son ensemble. Plutôt, dans la perspective décrite par ces auteurs, les chercheurs apparaissent directement redevables à la fois devant la communauté scientifique et devant la société, de sorte que la responsabilité de juger de la validité des connaissances produites est partagée entre la communauté scientifique et les « utilisateurs ». On doit comprendre, en conséquence, qu'en ce qui concerne la recherche menée dans un contexte d'application, la valeur des connaissances produites dépend directement de leur utilité pratique (au sens large, incluant les jugements portés au regard de leur capacité de réponse à des enjeux posés par un contexte particulier). En outre, les connaissances générées sont moins associées à la quête de principes fondamentaux qu'à la production de résultats contextualisés.

Comme l'explique la sociologue Norma Romm, au sujet de l'utilité instrumentale des connaissances scientifiques, ce n'est pas que les conceptions plus « traditionnelles » de la recherche (qui correspondraient au Mode 1 de Gibbons *et al.*) refusent catégoriquement à cette dernière toute valeur pratique. Elles mettraient plutôt de l'avant le principe suivant : parce que la communauté scientifique reconnaît la valeur des connaissances produites, alors les citoyens peuvent légitimement les utiliser comme base factuelle pour prendre des décisions informées afin d'atteindre des buts qu'ils se sont fixés (Romm, 2002, p. 23). Aussi, dans cette perspective, les connaissances produites doivent-elles nécessairement satisfaire à un certain nombre de conditions pour d'abord être reconnues comme « scientifiques », puis éventuellement se montrer « utiles » :

In order for research to meet certain "standards of integrity and validity" it must pass through what [Davidson and Layder] call a "methodological domain" (1994). This domain consists of three elements: the first is certain techniques (such as techniques of interviewing or of questionnaire-construction); the second is "the research community" (which consists of researchers in dialogue with one another and with information gleaned through the research process); the third is methodological rules (such as rules relating to picking of samples, formulating of questions, and coding and analysis of data) (Romm, 2002, p. 51).

Quant au caractère général ou particulier des connaissances, il y a lieu de penser, à la lecture de l'ouvrage de Romm, que même dans les conceptions plus « traditionnelles » de la recherche, les connaissances scientifiques se doivent d'être produites en circonscrivant les limites de leur

validité externe, et que c'est précisément là l'un des aspects (avec son pendant, la possible généralisation des résultats) contrôlés par la communauté scientifique lors de la procédure de validation.

Or les éléments contenus dans le corpus théorique sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED auraient tendance à confirmer l'importance de **considérer d'emblée la « qualité opérationnelle » des connaissances produites, mais comme un volet tout de même distinct de la « qualité scientifique »**. D'après les distinctions établies au point précédent, les considérations suivantes concerneraient donc ce que j'ai appelé la pertinence des recherches.

Ainsi, certains auteurs tendent à envisager séparément les deux formes de qualité, se rapprochant dès lors des conceptions plus « traditionnelles » de la recherche. C'est le cas de Shrum, qui souligne que la pratique est « épistémologiquement dissociée » de la recherche. Parce que l'activité scientifique, contrairement à la pratique, chercherait toujours à formuler ses questions et à y répondre à un certain niveau de généralité, il faudrait s'attendre à ce qu'un « *relevance gap* » existe nécessairement en fait d'application de la recherche. Se situant dans le domaine de l'agriculture, Shrum remarque alors qu'en matière de pratique : « [T]he fundamental issue is the mismatch of locality: research results can only be interpreted in terms of averages, while the farmer makes decisions about a *particular* field » (Shrum, 2000, p. 105).

La démarche adoptée par les auteurs des études sur l'utilisation de la recherche dans les PED est, on peut le déduire, fondée sur une position semblable, puisque cette littérature conçoit séparément, à l'origine, la recherche et son utilisation. Dans cette optique, ces études, dont le cœur réside notamment dans un effort de définition de l'utilisation, s'attachent donc précisément à cerner ce qu'on peut entendre par « qualité opérationnelle ». À travers les différents types d'utilisation distingués, ce corpus théorique mettrait ainsi en évidence les nuances associées à ce type de qualité de la recherche : ce qu'on peut raisonnablement attendre comme résultat pratique et envisager comme critère de qualité opérationnelle<sup>6</sup>. Ce faisant, avec

---

<sup>6</sup> Comme l'indique Carol H. Weiss à propos de l'étude du Centre de recherches pour le développement international, les enquêteurs, d'emblée, ne se sont pas attendus à ce que les recherches aient des effets directs

l'approche de départ (plutôt que celle qui se dégage des conclusions des études), il fait aussi apparaître la recherche scientifique de manière plus globale que comme un seul processus de résolution de problèmes.

Par contraste avec ces positions, d'autres auteurs, comme Box, considèrent l'opportunité d'envisager simultanément les deux systèmes de contrôle de la qualité, et se prononcent ainsi en faveur d'une recherche plus contextualisée. Cet auteur promeut, en effet, un certain mode de recherche pour la coopération scientifique (les *knowledge networks*<sup>7</sup>), qui aurait la particularité de combiner une validation par la communauté scientifique à travers une revue par les pairs avec une validation « pratique » sur la base d'une revue par les utilisateurs. Pour mieux rendre compte de sa position, Box donne l'exemple suivant : « [C]acao breeders in the Costa Rican agricultural research station had to make their scientific case within the community of professional plant breeders; in the knowledge network, users also provided them with the practical validation. It was the combination of these two that made for dynamic innovation » (Box, 2001, p. 20). En somme, il s'agirait de produire des connaissances scientifiques qui à la fois sont en conformité avec les principes scientifiques généraux et incorporent des éléments propres à un contexte ou à un usage spécifique, ce qui permettrait une « meilleure appréciation des facteurs de risques locaux » (Box, 2001, p. 20).

Par ailleurs, concernant la question de la contextualisation, un autre aspect qui ressort des textes étudiés est que celle-ci ne devrait pas être envisagée uniquement en lien avec la pertinence des recherches d'un point de vue opérationnel. Au contraire, en ce qui a trait à la

---

et immédiats sur les politiques. Au lieu de cela, ils étaient à l'affût des manières diverses et subtiles dont les connaissances tirées des recherches pouvaient s'infiltrer dans les idées des décideurs au fil du temps (Weiss dans Carden, 2009b, p. xii-xiii). Aussi, Carden conclut que : « Besides affecting particular policies, research can expand policy capacities, broaden policy horizons, and alter the nature of policy making regimes » (Carden, 2009b, p. 24). Chunharas (du Conseil de la recherche en santé pour le développement), quant à lui, mentionne que la recherche a le potentiel d'améliorer la compréhension d'un phénomène ou d'une situation ; de jouer un rôle déterminant dans le développement et l'utilisation de technologies nouvelles ; ou d'informer des décideurs, ce qui peut entraîner des actions au niveau individuel ou au niveau des politiques et des programmes qui touchent l'ensemble de la population (Chunharas, 2000, p. 1).

<sup>7</sup> L'auteur dira ainsi des « réseaux de connaissances » qu'ils consistent en une forme de coopération entre chercheurs et utilisateurs, structurée de manière assez souple, dépourvue d'une hiérarchie claire et dans laquelle la coordination s'effectue à travers un échange horizontal d'information. Les réseaux de connaissances seraient composés de liens de communication entre les individus ou les groupes (Box, 2001, p. 20).

recherche dans les PED, la contextualisation pourrait apparaître aussi comme un enjeu constitutif de la qualité scientifique.

En effet, le corpus théorique sur les sciences dans les PED fait état d'un certain nombre de critères « supplémentaires » de qualité qui, tout en étant liés à l'enjeu de la contextualisation, ne concernent pas tant la pertinence opérationnelle que celle du positionnement des objets de recherche et des théorisations. En particulier, les critères de qualité suivants peuvent être dégagés à partir des textes contenus dans le *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010* : la capacité des théories à rendre compte de l'expérience au Sud et à l'analyser ; l'innovation théorique endogène ; et la capacité des recherches à tenir compte des spécificités locales tout en possédant une certaine portée généralisatrice.

Envisager comme critère de qualité la capacité des théories à rendre compte de l'expérience au Sud et à l'analyser se fonde sur l'idée que « [l]e plus souvent, les théories générales ne tiennent pas compte de l'expérience de la majorité de l'humanité – ceux qui vivent dans le Sud » (Keim citée dans Caillods *et al.*, 2010b, p. 12). La contextualisation consisterait donc en un effort dans le sens d'une reconnaissance accrue des réalités sociales et des formes de savoir locales, dans le but notamment d'appliquer des cadres d'analyse plus pertinents, de parvenir à une compréhension plus juste des situations locales à l'étude et de ne pas omettre des questions locales importantes (Caillods *et al.*, 2010b, p. 12).

Le critère de l'innovation théorique endogène, quant à lui, part d'un double constat quant à la situation de la recherche dans les pays africains : un manque de théories et de modèles conceptuels endogènes et, en contrepartie, une dépendance intellectuelle des chercheurs à l'égard des cadres interprétatifs générés à l'étranger, dans le centre scientifique. Aperçue sous cet angle, la contextualisation se présente donc comme un travail d'imagination scientifique et de créativité intellectuelle endogène visant à développer des cadres interprétatifs qui soient, comme le formule Ebrima Sall, « 'suitable' for the study of Africa and of the world from the standpoint of Africans themselves » (Sall, 2010, p. 44-45). Pour Syed Farid Alatas, cela signifie que les cadres interprétatifs générés sont alors influencés par les expériences historiques, les philosophies et les pratiques culturelles locales (Alatas, 2010, p. 171).

Idéalement, d'après les auteurs, ces cadres interprétatifs fondés sur des points de vue locaux devraient permettre une certaine marge de généralisation. De fait, le dernier critère évoqué – la capacité des recherches à tenir compte des spécificités locales tout en possédant une certaine portée généralisatrice – réfère aux limites à la fois des études mondiales et locales, les premières courant « le risque de n'être pas pertinente[s] pour de nombreuses spécificités locales » et les secondes pouvant « souvent se résumer à un empirisme étroit, à des comparaisons insuffisantes et à une faible marge de généralisation » (Caillods *et al.*, 2010b, p. 12). Ici, la contextualisation consiste à tendre autant que possible vers l'élaboration de « cadres d'interprétation et [de] résultats qui soient [...] universels et pertinents, c'est-à-dire adaptés à l'étude du contexte local et du monde envisagés depuis des points de vue locaux » (Caillods *et al.*, 2010b, p. 12).

Devant ces considérations sur la contextualisation et la qualité, tant scientifique qu'opérationnelle, la littérature sur la coopération scientifique rappelle toutefois qu'en matière de qualité, **l'un des enjeux fondamentaux dans les PED reste la faiblesse des capacités de recherche**. Pour Gaillard, par exemple, une composante de formation est indispensable dans les recherches en partenariat ou en coopération, du moins dans les pays où les communautés scientifiques locales sont les moins bien établies : « [C]ette approche ne peut être efficace, admet-il, que si elle est accompagnée de mesures complémentaires visant à renforcer les capacités scientifiques et techniques de ces pays » (Gaillard, 1999, p. 68).

Cet auteur soulève également, sur le plan des mécanismes de contrôle de la qualité cette fois, la difficulté pour les recherches d'intérêt local d'obtenir une reconnaissance scientifique. Cette problématique a été effleurée au point précédent sur le choix des problématiques. En lien spécifiquement avec la question du contrôle de la qualité, Gaillard observe que « le fait d'imposer aux communautés scientifiques de la périphérie en général, et des PED en particulier, les critères internationaux dominants, non seulement ne garantit pas leur intégration à la communauté scientifique internationale mais encore met en cause la pertinence des recherches menées avec les besoins et les problèmes d'intérêt local » (Gaillard, 1990, p. 656). « Pour "accéder" à la communauté scientifique internationale, soutient Gaillard, les chercheurs des PED

doivent adopter les normes et les pratiques des scientifiques des pays du Nord. Cela peut signifier, par exemple, [...] choisir des thèmes de recherche susceptibles d'intéresser les revues scientifiques internationales et se couper ainsi des réalités de son pays et des utilisateurs potentiels nationaux des résultats de ses recherches » (Gaillard, 1990, p. 656).

Enfin, un autre point important mis en lumière dans les textes étudiés et relatif aux mécanismes de contrôle, est le fait que **les bailleurs de fonds sont impliqués dans l'évaluation de la qualité**. Par son existence même, la littérature sur l'utilisation de la recherche dans les PED signale, en effet, que les bailleurs de fonds comptent parmi les acteurs qui se prononcent sur la qualité des recherches. Ils en évaluent au moins l'utilité et l'efficacité, avec les limites observées au chapitre 1 quant aux définitions de ces notions, et peuvent en être eux-mêmes des utilisateurs. Dans la préface de l'étude du CRDI, par exemple, il est de fait spécifié que « [l]évaluation de la recherche décrite ici a déjà eu un effet dans notre organisation, le Centre de recherches pour le développement international du Canada » (O'Neill dans Carden, 2009a, p. 9). On peut remarquer, en terminant sur cette composante, que ces considérations rejoignent la position de Gibbons *et al.* (d'après qui les sources de financement ont chacune leurs conditions et leurs attentes, lesquelles entrent dans le contexte d'application) et qu'elles closent la discussion en cours en ce qui a trait au *contenu* du contexte d'application.

### 3.1.2.3 Une coexistence de plusieurs modèles de communication de la recherche

En effet, la troisième composante des processus de recherche relevée, la communication de la recherche, se situe sur un autre plan, à savoir celui du *processus* de contextualisation. Sur cet aspect, Gibbons *et al.* soutiennent que, traditionnellement, la communication de la recherche se faisait essentiellement à sens unique : les chercheurs étaient les détenteurs d'un savoir expert privilégié, tandis que le public devait être édifié et éduqué. Les diverses formes de vulgarisation scientifique auraient concrétisé cette vision, sans en modifier les prémisses. Or, aujourd'hui, comme conséquence de la progression de l'éducation supérieure, de nouvelles demandes en matière de communication émaneraient du public. Ces demandes seraient connectées à la demande sociale pour une redevabilité accrue de la recherche :

The previous one-way communication process from scientific experts to the lay public perceived to be scientifically illiterate and in need of education by experts has been supplanted by politically backed demands for accountability of science and technology and new public discussions in which experts have to communicate a more 'vernacular' science<sup>8</sup> than ever before (Gibbons *et al.*, 1994, p. 36).

Un autre point en matière de communication de la recherche soulevé par Gibbons *et al.* a trait à la diffusion des résultats. D'après ces auteurs, le caractère transdisciplinaire de la recherche menée dans un contexte d'application se manifeste, en matière de communication, par le fait que les résultats sont davantage communiqués pendant la recherche à ceux qui y prennent part qu'à travers les canaux institutionnels une fois que les connaissances sont produites.

Lorsqu'on analyse, en lien avec ces aspects, la littérature sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche, plusieurs constats importants s'imposent.

Tout d'abord, concernant les **publics des sciences**, les études des organisations d'aide – qui, nous l'avons vu, mettent un accent prononcé sur la communication – n'abordent pas la question du niveau général d'éducation, qui constitue un facteur central chez Gibbons *et al.* Cette différence dans les PED<sup>9</sup>, pourtant cruciale en matière de communication, est plutôt soulignée par Box et par Gaillard, en termes de distance sociale très marquée entre chercheurs et utilisateurs (Box, 2001, p. 34) et en termes de connaissances et d'une culture scientifique que

---

<sup>8</sup> Gibbons *et al.* ne précisent pas le sens qu'ils donnent au terme « vernaculaire », si bien que le lecteur hésite quant au sens à donner à l'expression « a more 'vernacular' science ». On pourrait supposer que les deux acceptions du terme (*Le Petit Robert*) sont ici combinées : « du pays, propre au pays », qui pourrait renvoyer à l'idée qu'une science produite dans un contexte d'application devient, de fait, plus particulariste ; et « nom d'un animal ou d'une plante dans la langue courante (le nom scientifique étant donné en latin) », qui pourrait évoquer une nouvelle « proximité » des non-chercheurs à l'égard de la science, du fait que leurs demandes et intérêts soient directement pris en compte dans les processus scientifiques.

<sup>9</sup> Dans le cas de l'Afrique subsaharienne, les auteurs du *Rapport de l'UNESCO sur la science 2010* signalent que « [l]e faible taux d'alphabétisation et la piètre qualité de l'éducation sont deux problèmes majeurs, bien que les taux d'alphabétisation et de scolarisation aient augmenté ces dix dernières années » (Hollanders et Soete, 2010, p. 26). Cette région détient, en effet, le record mondial peu enviable du plus faible taux d'alphabétisation des adultes, soit 62 % (Urama *et al.*, 2010, p. 282). En ce qui concerne la scolarisation primaire, des avancées importantes ont été observées dans les pays d'Afrique subsaharienne (incluant ici l'Afrique du Sud) pendant les années 2000 : d'après l'Institut de statistique de l'UNESCO, le taux de scolarisation à ce cycle est passé de 59 % à 78 % entre 1999 et 2011. Il reste cependant que près de la moitié (46 %) des enfants non scolarisés dans le monde se trouve dans ces pays. L'éducation secondaire et, surtout, l'éducation supérieure restent réservées à une minorité, avec des taux brut de scolarisation de 34 % et de 6 %, respectivement (en 2008).

beaucoup de pays sont loin de maîtriser (Gaillard, 1999, p. 61). Malgré cela, il existerait bien, d'après Carden, une demande de communication de la recherche dans ces pays. L'auteur écrit, en effet : « Development researchers are increasingly expected to formulate, assemble, and articulate the meaning and policy implications of their work to the policy community and to the public » (Carden, 2009b, p. 37). Il ne précise pas, cependant, qu'en contexte de développement, la provenance de cette demande n'apparaît pas aussi clairement que dans les pays du Nord.

Parce que ce dernier point laisse présager le rôle des bailleurs de fonds, il faut d'ailleurs remarquer que la question de la communication à l'endroit des bailleurs est très peu développée dans les textes étudiés. À part la communauté des décideurs et le grand public, la littérature sur l'utilisation de la recherche fait plutôt référence, en matière de communication, aux sujets de la recherche. Crewe et Young font remarquer que si la recherche doit contribuer à la justice sociale, alors : « [R]esearchers should inform the research group of how the findings will be used, invite them to critically review them, strive to stay accountable to them, and further their cause as far as possible through channels that they have privileged access to » (Crewe et Young, 2002, p. 11-12).

Ensuite, bien qu'allant globalement dans le sens de l'argumentation de Gibbons *et al.*, les études des organisations d'aide présentent un point de vue plus nuancé sur la communication de la recherche : elles font ressortir que **les modèles de communication de la recherche ne seraient pas mutuellement exclusifs, mais pourraient coexister.**

Le recours aux modèles de communication des sciences proposés par le communicologue Brian Trench peut permettre ici d'y voir plus clair dans les différents arguments liés à la communication soulevés dans les études des organisations d'aide. Trench suggère, en effet, que trois modèles de communication des sciences peuvent être distingués : le modèle du déficit (qu'on pourrait aussi qualifier de « diffusionniste »), le modèle du dialogue et le modèle de la participation (Trench, 2008, p. 131-132). Dans le premier, la science serait transmise par des experts à destination de publics perçus comme étant déficients en matière d'information, de sensibilisation et de compréhension ; dans le deuxième, elle serait communiquée entre les chercheurs, leurs représentants et d'autres communautés d'intérêts, tantôt pour découvrir

comment rendre la dissémination plus efficace, tantôt dans un but de consultation sur des applications spécifiques ; finalement, dans le troisième modèle, la communication de la science aurait lieu entre les chercheurs et d'autres communautés d'intérêts sur la base que tous peuvent contribuer, d'autant que tous ont un intérêt dans le résultat des délibérations et des discussions.

À la lumière de ces distinctions, il apparaît que le point de vue sur la communication de la recherche contenu dans les études émanant des organisations d'aide se rapporte aux trois modèles. Autrement dit, les éléments communicationnels cités par les auteurs comme étant des déterminants de l'utilisation de la recherche ont à voir tant avec le modèle du déficit qu'avec celui du dialogue et de la participation.

Sans reprendre dans le détail la présentation de ces éléments, qui a été faite au chapitre 1<sup>10</sup>, je dirais que les arguments associés au modèle du déficit sont bien développés dans les études. Les auteurs y présentent la diffusion ou la dissémination des résultats de recherche comme un aspect important ; ils discutent des questions de format, d'adaptation en fonction des différents publics visés, d'identification des publics, de la réceptivité de ces derniers et de leur capacité à traiter l'information reçue. Ces considérations sur la dissémination les amènent aussi à mettre en évidence la grande diversité des perceptions qui peut exister, en fonction des publics, envers l'enjeu traité par la recherche. Ainsi, Chunharas souligne que les résultats de recherche doivent être communiqués en tenant compte du rôle, des perceptions et des orientations des destinataires (Chunharas, 2000, p. 3). En outre, tandis que les auteurs montrent la nécessité d'une stratégie de communication continue et intégrée au processus de recherche, un point intéressant à remarquer est qu'une telle stratégie n'implique pas nécessairement une communication à double sens, ni même avec une boucle rétroactive. En effet, comme l'illustre cette citation de Carden, plusieurs moyens de communication envisagés sont des moyens de diffusion : « As the research proceeds and results start to accumulate, communication with policymakers can become more specific and timelier. By now vocabulary and format assume importance » (Carden, 2009b, p. 38).

---

<sup>10</sup> Cette présentation suivait déjà les grandes lignes des trois modèles de communication des sciences, mais cela relevait de mon choix. En effet, dans les études des organisations d'aide, la présentation des éléments ne suit pas la logique des théories en communication.

En même temps, pourtant, les auteurs indiquent sans détour que les stratégies de communication devraient être fondées sur un modèle dialogique. Carden, par exemple, après avoir indiqué que l'information doit circuler dans les deux directions, donne le conseil suivant : « Important as it is for researchers to speak to policymakers, it is just as important for researchers to listen » (Carden, 2009b, p. 45). Court et Young, pour leur part, font remarquer, en faisant référence à Armand et Michèle Mattelart, que les stratégies de communication reposent souvent sur des modèles linéaires de la communication, en dépit du fait que ces modèles auraient été largement discrédités dans la littérature académique. Ils précisent alors : « The healthcare in the Caribbean case, among others, provides much evidence that interactive approaches – where researchers develop a two-way dialogue with policy-makers – are more effective » (Court et Young, 2003, p. 18-19).

Justement, le terme de « dialogue » – entre les chercheurs et les décideurs, parfois même entre les chercheurs et les communautés concernées – est largement employé. Il renvoie surtout à l'idée d'échange d'information et à celle de liens entre les acteurs.

La première de ces idées – l'échange d'information – est assez clairement développée dans les études. En effet, Carden suggère de voir une communication efficace comme « un processus à long terme, organisé, visant à avoir des échanges avec les responsables des politiques et avec le public – en tenant compte de leurs préoccupations tout en les tenant au courant des recherches en cours et en soulignant l'intérêt de ces recherches et leur pertinence du point de vue de leurs intérêts » (Carden, 2009a, p. 98). Dans cette optique, les auteurs traitent concrètement de divers moyens d'échange d'information pouvant être employés tout au long du processus de recherche<sup>11</sup>. De plus, ils laissent entendre que les activités d'échange d'information ou de consultation montreraient toute leur importance dans la définition des questions de recherche et dans l'élaboration des conclusions. À propos de la définition des questions, Chunharas constate que : « It may be equally useful for researchers to participate in the policy and program

---

<sup>11</sup> À titre d'exemple, Carden estime que « [s]ont comprises dans l'échange d'information toutes les activités qui ont fait leurs preuves pour ce qui est d'informer les responsables des politiques : ateliers, conférences, exposés de principe, rapports dans les médias spécialisés ou grand public et contacts personnels entre chercheurs et responsables des politiques » (Carden, 2009a, p. 82).

development process from which crucial research questions can be distilled » (Chunharas, 2000, p. 2). Concernant l'élaboration des conclusions, Crewe et Young font observer qu'une consultation inadéquate des communautés concernées par la recherche au moment d'élaborer les conclusions peut entraîner des effets « inquiétants » si des mesures sont prises sur la base de ces conclusions de recherche (Crewe et Young, 2002, p. 11).

En revanche, l'idée de liens entre les chercheurs, les utilisateurs et les communautés concernées est moins nettement définie. Elle réfère parfois, comme dans cette citation de Chunharas, à l'ensemble des actions de communication menées pendant la recherche : « Too often the emphasis has been on forging links with users once the results have been obtained, and not earlier on in the process » (Chunharas, 2000, p. 4). D'autres fois, les auteurs envisagent les liens en fonction de ce qui en résulterait, la confiance, par exemple : « [C]ommunication is best understood as a long-term process of building trust and confidence between researchers and policymakers, punctuated by just-in-time deliveries of information or advice that helps decision makers decide » (Carden, 2009b, p. 37). Le plus fréquemment, cependant, les auteurs associent les liens à l'« interaction » entre les acteurs pendant la recherche ou à une forme d'« implication » des décideurs ou d'autres communautés d'intérêts dans la recherche. Mais alors, il subsiste souvent une ambiguïté à savoir s'il s'agit de consultation ou d'échange d'information, comme dans le modèle du dialogue, ou d'une participation plus globale et conséquente.

Vu cette ambiguïté, il y a lieu de se demander si, dans les études, les arguments qui semblent rattachés au modèle de la participation le sont réellement. À mon sens, plusieurs le sont, mais les aspects concrets du modèle, notamment les mécanismes de communication qui rendraient possible ou faciliteraient cette participation, restent peu analysés.

Ainsi, Court et Young expliquent qu'une « participation pratique » des décideurs dans la recherche leur garantirait un accès aux premiers résultats et une occasion de s'assurer que la recherche apporte les éléments qui leur sont le plus utiles (Court et Young, 2003, p. 27). Carden souligne que les décideurs s'engagent parfois personnellement dans la planification et la conduite de la recherche, au sein de partenariats informels ou de réseaux organisés formellement (Carden, 2009a, p. 45). Chunharas, de son côté, insiste sur la nécessité d'une implication continue des utilisateurs : « Even when potential users have participated in formulating research questions or identifying priority concerns, the research-policy link may suffer. In the Burkina Faso case, [...] the lack of continued involvement of the potential users and key stakeholders contributed to the failure to adopt the approach » (Chunharas, 2000, p. 3). Dans cet esprit, Chunharas énonce un certain nombre de recommandations, parmi lesquelles la mise sur pied de mécanismes de médiation et l'acquisition, chez les chercheurs, d'habiletés en facilitation de processus (Chunharas, 2000, p. 7).

À la lecture de ces descriptions et leur mise en parallèle avec le point de vue de Gibbons *et al.*, un autre constat important peut être établi : la manière dont on peut envisager la **communication en articulation avec les autres composantes et en tant que partie intégrante des processus de recherche est faiblement explicitée.**

Pourtant, Gibbons *et al.* font allusion au fait que la demande de communication est à relier à celle de redevabilité. Suivant cette piste, les analyses de Norma Romm sur la redevabilité laissent suggérer que la communication de la recherche peut effectivement être envisagée dans le cadre des efforts de reddition de compte de la part des chercheurs. En plus d'être destinés aux collègues dans la communauté scientifique, lesquels sont vus comme ayant la capacité de juger du travail accompli, ces efforts pourraient aussi être dirigés vers d'autres acteurs dans la société, qui s'attendent des chercheurs à ce qu'ils pratiquent la science justement en fonction d'un modèle accepté par la communauté scientifique (Romm, 2002, p. 18). À travers ces considérations, il ressort que le point de vue de Gibbons *et al.* entraîne la discussion, en matière de communication, surtout vers des questions de communication publique des sciences. Or ceci ne doit toutefois pas faire oublier que la publication scientifique est présentée, dans le corpus théorique sur les sciences dans les PED, comme une question qui demeure un défi dans ces pays

et un enjeu de taille en ce qui a trait à la reconnaissance des recherches produites. En outre, on pourrait supposer que les trois modèles de communication des sciences présentés sont associés à des conceptions différentes de la redevabilité de la recherche. Cette idée nécessiterait toutefois d'être développée.

Elle se rattache, d'ailleurs, à un constat final tiré de la mise en perspective du point de vue de Gibbons *et al.* en matière de communication avec celui de la littérature sur l'utilisation de la recherche dans les PED : tant l'un que l'autre considèrent **les modèles du dialogue et de la participation comme une évolution positive par rapport au modèle du déficit**. Or cette position, à en croire les travaux de Trench, ferait largement écho au discours ambiant à l'intérieur du champ de la communication publique des sciences et également en dehors :

The 'grand narrative' in public communication of science and technology (PCST) since the late 1990s has had compelling forces. It has been replayed in policy statements, in academic studies, in debates on public communication within scientific communities, and in public debates on science-society relations. We have learned, the story goes, that one-way, top-down communication of packaged scientific information does not work. Now science communication makes it easier for the public to talk back, and scientists need to listen, so that understandings can be developed together (Trench, 2008, p. 120).

D'après Trench, si ce discours rappelle les limites d'une approche et les possibilités offertes par une autre, il est cependant plus normatif que descriptif. « After several years of repetition, the story may be wearing thin, at least as an accurate descriptive account of what has happened », convient-il (Trench, 2008, p. 120). Ce qui l'amène à déclarer : « So, at the level of description, the deficit-to-dialogue story needs qualification » (Trench, 2008, p. 120). Par ailleurs, ce discours en faveur du dialogue et de la participation intégrerait peu la question de la diversité des publics des sciences. Un autre point soulevé – par un auteur cité par Trench et ayant un point de vue critique sur l'approche du dialogue (au sens large, incluant la participation) – est que le dialogue ne serait pas moins épargné par l'histoire, les rapports de pouvoir et de contrôle que n'importe quelle autre forme de communication (Peters, 2000 cité dans Trench, 2008, p. 125).

### 3.2 La collaboration, une valeur positive en soi ?

Ces deux derniers constats – la faible explicitation de la communication en articulation avec les autres composantes et en tant que partie intégrante des processus de recherche, et la perception du dialogue et de la participation comme des valeurs positives en soi – permettent d'introduire la quatrième et ultime composante des processus de recherche tirée du cadre conceptuel de Gibbons *et al.* et analysée ici : le déroulement de la recherche.

En effet, les auteurs mettent en évidence le fait qu'à la transformation de la recherche est associée une interaction rapprochée d'un plus grand nombre d'acteurs différents tout au long du processus de recherche. Ainsi, dans la recherche menée dans un contexte d'application, la production des connaissances scientifiques serait toujours soumise à une négociation continue et à la condition que les intérêts des différents acteurs – dont des utilisateurs potentiels – soient inclus (Gibbons *et al.*, 1994, p. 4). De plus, la production des connaissances serait hétérogène en termes de compétences et d'expériences apportées par ceux qui prennent part au processus. Les groupes de recherche seraient moins fermement institutionnalisés : « [P]eople come together in temporary work teams and networks which dissolve when a problem is solved or redefined. Members may then reassemble in different groups involving different people, often in different loci, around different problems » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 6).

Cette situation permettrait à des membres appartenant à diverses communautés d'intérêts souhaitant influencer l'issue des processus de recherche d'être inclus dans les équipes. De cette manière également, les connaissances seraient produites par une grande variété d'organisations, dans leurs interactions : universités et collèges, autres instituts et centres de recherche, agences gouvernementales, laboratoires industriels, firmes multinationales, laboratoires d'idées, cabinets-conseils, divers programmes de recherche internationaux, etc. Comme le signalent les auteurs : « In such environments the patterns of funding exhibit a similar diversity, being assembled from a variety of organisations with a diverse range of requirements and expectations which, in turn, enter into the context of application » (Gibbons *et al.*, 1994, p. 6-7).

### 3.2.1 De la dynamique collaborative de production des sciences et des limites de la littérature analysée

Or un point essentiel à noter ici – outre le fait que la communication devient alors une condition déterminante de la qualité même de la recherche – est que dans leurs écrits subséquents, Gibbons, Nowotny et Scott ne se contentent pas d'observer le phénomène. Au contraire, ces auteurs encouragent la définition d'un nouveau contrat social entre la science et la société, qui puisse refléter la complexité croissante de l'environnement de la recherche. Ce nouveau contrat serait fondé sur la production de « connaissances socialement robustes », c'est-à-dire des connaissances qui soient reconnues comme valides tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du laboratoire :

Under the prevailing contract, science has been expected to produce 'reliable' knowledge, provided merely that it communicates its discoveries to society. A new contract must now ensure that scientific knowledge is 'socially robust', and that its production is seen by society to be both transparent and participative (Gibbons, 1999, p. 11).

La production de connaissances socialement robustes s'obtiendrait en impliquant dans les processus scientifiques, plus globalement, des communautés d'intérêts beaucoup plus larges que les seules communautés scientifiques (Gibbons, 1999, p. 13 ; Nowotny, Scott et Gibbons, 2003, p. 191). Gibbons parle de groupes élargis d'experts, comprenant des « experts du public » (*lay 'experts'*). De manière cohérente avec leur point de vue concernant les trois premières composantes des processus de recherche analysés jusqu'à maintenant, les auteurs laissent entendre que l'intervention de ces autres communautés d'intérêts concernerait surtout l'évaluation de la qualité des connaissances produites ainsi que les décisions relatives à l'agenda de recherche et au positionnement des objets traités. Sur ce dernier point, Gibbons constate que les activités de recherche transcendent dorénavant le contexte immédiat d'application pour anticiper et envisager de manière réflexive les conséquences qu'elles entraînent. Cette constatation l'amène à affirmer : « Taking the 'context of implication' seriously opens the door to those previously excluded from decisions about research » (Gibbons, 1999, p. 15).

### 3.2.1.1 Une valorisation de la participation des non-chercheurs

Mais une telle prise de position en faveur de la production de connaissances socialement robustes ne laisse-t-elle pas suggérer que la transformation de la recherche, en plus d'être le résultat d'une combinaison de différents facteurs observés objectivement, pourrait aussi répondre à un appel à changer les processus scientifiques pour les rendre plus « collaboratifs » ?

En ce qui concerne l'engagement de non-experts dans les processus scientifiques, les sociologues Massimiano Bucchi et Federico Neresini ont étudié le phénomène de participation publique dans les sciences, qu'ils définissent comme l'ensemble diversifié d'activités et de situations, plus ou moins spontanées, organisées et structurées, par lesquelles des non-experts s'impliquent et apportent leur contribution dans la définition de l'agenda, la prise de décision et l'élaboration de politiques concernant les sciences, de même que dans les processus de recherche (Bucchi et Neresini, 2008, p. 449).

Ils remarquent que la participation publique dans les sciences prend une importance croissante, ce qui concorde avec le constat que la recherche se transforme. Ils observent également que cette participation publique croissante est le fait d'une plus grande mobilisation sociale – singulièrement dans le domaine de la recherche médicale ou sur les questions liées au développement des techno-sciences – et d'initiatives publiques de plus en plus nombreuses dans ce sens. En effet, d'après les auteurs, les institutions publiques internationales, nationales et locales ainsi que les organisations non gouvernementales dans plusieurs pays ont consacré, particulièrement depuis le milieu des années 1990, des efforts significatifs afin de créer des occasions de participation citoyenne concernant des questions de science et de technologie potentiellement controversées, comme les aliments génétiquement modifiés, les expérimentations génétiques, les technologies de transport ou la réduction de la couche d'ozone. Les institutions politiques auraient aussi commencé à considérer la participation des citoyens comme une disposition politique nécessaire dans le domaine de la recherche et de l'innovation (Bucchi et Neresini, 2008, p. 457).

Mais alors que Bucchi et Neresini affirment simplement que le phénomène a également attiré l'attention des chercheurs (dont celle de Gibbons *et al.*, en effet), j'aimerais aller plus loin et soutenir que **la participation de non-chercheurs – que ce soit celle des citoyens en général ou de certaines communautés d'intérêts ciblées – et la collaboration dans les sciences sont aussi fortement valorisées par une partie de la littérature sur la recherche scientifique.** Celle-ci rejoindrait alors le champ de la communication publique des sciences, tant dans son intérêt que dans son inclination pour le dialogue et la participation (voir Trench au point 3.1.2.3). Avant d'illustrer mon propos, je préciserai toutefois le lien que j'établis entre la participation et la collaboration : par « participation », je réfère au phénomène par lequel d'autres communautés d'intérêts que les chercheurs prennent part activement aux processus scientifiques qui les « concernent », que ce soit sur la base du modèle du dialogue ou celui de la participation. Quant au terme « collaboration », je l'emploie, pour l'instant, de manière générique pour désigner la dynamique de production des sciences, orientée vers l'idée de « travailler en commun », qui résulte de la participation d'autres communautés d'intérêts que les chercheurs dans les processus scientifiques. Cette définition sera affinée dans les deux chapitres qui suivent.

Ainsi, au niveau de la conception et de l'exécution des recherches, il faut bien rappeler que les études des organisations d'aide se concluaient par un appel à une interaction « intensive » et « continue » entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds. D'ailleurs, dans le champ de l'utilisation de la recherche, on observe que le « modèle de l'interaction<sup>12</sup> » duquel se rapproche le modèle explicatif de l'utilisation de la recherche proposé dans les études des organisations d'aide est aujourd'hui dominant. Dans ce modèle, le manque d'interaction entre les chercheurs et les utilisateurs potentiels est considéré comme la principale cause de la sous-utilisation des résultats de recherche. Ce modèle explicatif suggère donc que l'utilisation est fondée sur des interactions « désordonnées » ou aléatoires, plutôt que sur des séquences linéaires débutant nécessairement par les besoins des chercheurs (modèle du *science push*) ou ceux des utilisateurs

---

<sup>12</sup> En analysant les différents déterminants cités dans la littérature sur l'utilisation de la recherche, Réjean Landry, Moktar Lamari et Nabil Amara (2003) ont proposé un classement en quatre catégories d'explications de l'utilisation : *engineering explanations*, *organizational-interests explanations*, *two-communities explanations* et *interaction explanations*. On peut envisager que ces quatre catégories constituent autant de modèles explicatifs de l'utilisation de la recherche, respectivement : le modèle du *science push*, le modèle du *demand pull*, le modèle de la dissémination et le modèle de l'interaction (Ginsburg, Lewis, Zackheim et Casebeer, « Revisiting Interaction in Knowledge Translation », 2007).

(modèle du *demand pull*). Il prédit que plus l'interaction entre les chercheurs et les utilisateurs est soutenue et intense, plus il y a de probabilité que la recherche soit utilisée. Aussi, il propose d'accorder une plus grande attention aux relations unissant chercheurs et utilisateurs à différents stades de la production, de la dissémination et de l'utilisation des connaissances scientifiques (Landry, Lamari et Amara, 2003, p. 195)<sup>13</sup>.

Du côté de Gibbons, Nowotny et Scott, avec le concept de connaissances socialement robustes, la participation de diverses communautés d'intérêts aux processus scientifiques va même jusqu'à se présenter comme une condition de la validité des connaissances produites.

Bref, la difficulté qui se profilait et qui apparaît désormais clairement, c'est qu'**une bonne part de la littérature examinée jusqu'à maintenant fait plus qu'analyser le phénomène d'utilisation ou celui de la transformation de la recherche : elle va dans le sens de cette transformation** (Gibbons, Nowotny et Scott) **ou s'en fait l'écho** (utilisation de la recherche). Ce faisant, ces corpus théoriques présentent la collaboration entre chercheurs, utilisateurs potentiels et autres communautés d'intérêts (incluant les bailleurs de fonds, ou ceux-ci agissant à titre de catalyseurs) comme une valeur positive plus que comme une certaine dynamique de production des sciences ou qu'une modalité de relation à analyser. Or cette centration sur la valeur collaborative peut avoir pour effet, notamment, d'occulter d'autres enjeux liés à la production

---

<sup>13</sup> Comme le résume Ginsburg *et al.* : « Science push models that are researcher driven and controlled by and demand pull models emphasizing users/decisionmaker interests have largely been abandoned in favour of more interactive models that emphasize linkages between researchers and decisionmakers » (Ginsburg *et al.*, 2007). Il faut dire que le modèle de l'interaction a la particularité d'intégrer les déterminants qui font partie des autres modèles explicatifs de l'utilisation (Landry, Lamari et Amara, 2003, p. 195). Autrement dit, les facteurs liés au contexte des utilisateurs et à leurs besoins (taille et structure des organisations utilisatrices, domaine professionnel, besoins des organisations et position professionnelle des utilisateurs), aux caractéristiques de la recherche (attributs liés au contenu et type de recherche) et à la dissémination (efforts d'adaptation des produits de recherche et efforts d'acquisition de la part des utilisateurs) y sont considérés comme des facteurs nécessaires mais non suffisants pour expliquer l'utilisation (Amara, Ouimet et Landry, 2004, p. 82-84). Car à ces déterminants le modèle de l'interaction ajoute un autre facteur : les mécanismes de lien. Concrètement, les mécanismes cités dans la littérature sont notamment : les contacts personnels informels, les échanges par voie électronique ou téléphonique, les forums de discussion, la participation commune dans des comités et des congrès et, du côté des chercheurs, la transmission des rapports de recherche à des organisations à l'extérieur du monde universitaire (Amara, Ouimet et Landry, 2004 ; Ginsburg *et al.*, 2007 ; Landry, Lamari et Amara, 2003).

de la recherche, aux relations de pouvoir, à l'instrumentalisation des mécanismes de collaboration<sup>14</sup>, ou encore aux finalités de l'activité scientifique.

### 3.2.1.2 La promotion d'une certaine conception de la recherche scientifique

Car, au-delà d'une forme d'idéalisation de la collaboration, la proposition de Gibbons, Nowotny et Scott en ce qui concerne la production de connaissances socialement robustes représente également une prise de position en faveur d'une certaine conception de la recherche scientifique et de son rapport à la société, qui n'est pas sans soulever plusieurs enjeux.

En effet, les différences de points de vue qui se dégagent de la confrontation entre les arguments mis de l'avant dans *The New Production of Knowledge* et ceux qui figurent dans la littérature sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED mettent déjà en évidence ceci : ce qui est présenté par Gibbons *et al.* comme les conditions d'une redevabilité sociale accrue correspond en fait à la définition d'une certaine conception de la redevabilité de la recherche. D'ailleurs, dans leurs écrits faisant suite à *The New Production of Knowledge*, Gibbons, Nowotny et Scott semblent modifier légèrement leur interprétation, en avançant l'idée que la conception traditionnelle de la redevabilité est « révisée radicalement » lorsque la recherche est menée dans un contexte d'application (Nowotny, Scott et Gibbons, 2003, p. 187). Bref, ce n'est pas tant que la recherche menée dans un contexte d'application est plus redevable en soi : c'est qu'elle répond à une conception différente de la redevabilité.

Dans la perspective en question, nous l'avons vu, la recherche satisfait aux demandes et aux intérêts socioéconomiques émanant de la société. Elle fait avancer les connaissances en même temps qu'elle a une utilité instrumentale. De plus, elle est sensible aux discussions publiques sur les sciences et intègre dans son déroulement les diverses communautés d'intérêts. Parce que la production de connaissances socialement robustes englobe ces aspects – qu'on peut voir

---

<sup>14</sup> Bucchi et Neresini font remarquer, par exemple, qu'un nombre considérable d'initiatives prévues et de positions prises par les décideurs et les représentants de la communauté scientifique en ce qui a trait à la participation publique renvoie l'idée d'un public qui doit être convenablement impliqué afin de prévenir une mobilisation incontrôlée (Bucchi et Neresini, 2008, p. 466). Ils signalent aussi que ce modèle de production des connaissances n'apparaît pas applicable également à tous les domaines de recherche.

comme étant trois aspects de la contextualisation de la recherche –, on comprend que les auteurs passent, dès lors, de la description d'un processus de contextualisation qui serait à l'œuvre dans la recherche à la formulation d'une position normative en faveur de cette contextualisation. Pour Gibbons, Nowotny et Scott, il s'agit de favoriser la production de connaissances ayant un *autre* statut épistémologique.

Toutefois, pour reprendre une critique formulée par le sociologue et philosophe Michel Freitag à l'égard de la science contemporaine et évoquée en début de chapitre (voir la note de bas de page 1), on observe que le cadre conceptuel de Gibbons *et al.* – tant dans sa version initiale descriptive que dans sa version ultérieure normative – n'intègre aucune réflexion critique ou à priorique sur l'utilité (Freitag, 1998, p. 55). C'est-à-dire qu'aucune différenciation ou discrimination n'est faite par les auteurs en ce qui concerne les critères « supplémentaires » de qualité ou l'utilité instrumentale. La production de connaissances socialement robustes n'aurait pas alors à être liée forcément à des valeurs démocratiques ou éthiques, ou à des objectifs émancipatoires (au sens large, incluant ce que peut apporter la position élargie et approfondie des problèmes et l'analyse des idéologies) : l'important est de contribuer de manière immédiate à l'atteinte d'un objectif défini en fonction d'un ensemble d'intérêts. Le caractère de « robustesse » tiendrait donc davantage à la convergence desdits intérêts qu'aux règles de rigueur scientifiques, éthiques, voire « participatives ».

De même, alors que la participation des communautés d'intérêts dans les processus scientifiques est mise en exergue, on doit remarquer que, dans le cadre conceptuel de Gibbons *et al.*, la démarche par laquelle sont établis les objets de recherche, les positionnements et les objectifs « opérationnels » à atteindre ne fait pas l'objet de l'analyse. Plus globalement, c'est le déroulement même des processus collaboratifs de recherche qui n'y est pas véritablement problématisé : sans beaucoup d'explications, la collaboration ressort largement comme le mode opératoire de la contextualisation de la recherche. La proposition de produire des connaissances socialement robustes n'amène pas les auteurs à problématiser davantage la collaboration. Non seulement ils sous-entendent que c'est en intégrant les communautés d'intérêts dans les processus scientifiques plus largement que la recherche peut être le plus profitable à la société, mais ils présentent d'emblée la collaboration comme étant désirable. Celle-ci, en effet,

permettrait nécessairement de produire une recherche « pertinente » (sur les trois plans indiqués précédemment : les thématiques, les positionnements des objets traités et les théorisations à leur endroit, ainsi que les recherches) et dont les résultats ne seront pas contestés.

En tant que réflexion épistémologique, la proposition ultérieure de Gibbons, Nowotny et Scott cautionne donc, de fait et sans réserve, les transformations actuelles observées dans la recherche et le virage pragmatique qu'elle emprunte (décrits dans *The New Production of Knowledge*). Ce point coïncide d'ailleurs avec la position du sociologue et philosophe Olivier Clain, introduite en début de chapitre (voir la note de bas de page 1), au sujet de la science et de l'épistémologie contemporaines. En effet, selon cet auteur, « l'épistémologie contemporaine ne fait que reprendre la définition que son objet se donne de lui-même », « elle devient directement "le reflet" de la pratique des "techno-sciences" contemporaines », qui répondent à une norme opérationnaliste (Clain, 1989, pp. 108, 114). Pour l'étude des processus de recherche en Afrique, cette observation en elle-même a peut-être autant d'incidence que n'en ont ses conséquences sur le plan de la réflexion sociologique : le cadre conceptuel de Gibbons *et al.* ne propose pas une réflexion critique sur la pratique des sciences. Ce constat s'applique autant aux finalités de la recherche qu'aux processus de recherche.

Ainsi, alors qu'il est possible, à travers ce cadre conceptuel, de mettre très clairement en évidence plusieurs composantes des processus de recherche, leur analyse évacue toutefois bien des enjeux cruciaux – présents dans tous les contextes, mais certainement exacerbés dans les situations de développement. Or l'examen de la littérature sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED, en lien avec la question de la collaboration, permet justement de ramener dans le débat un certain nombre de ces enjeux<sup>15</sup>. Mon analyse va, d'ailleurs, jusqu'à suggérer que la démarche d'étudier les processus de recherche en Afrique

---

<sup>15</sup> J'indiquerai, au passage, que les limites signalées quant au point de vue de Gibbons *et al.* peuvent d'ailleurs être mises en parallèle avec deux critiques régulièrement adressées à l'égard du discours du développement et des politiques qui en découlent, à savoir : premièrement, la technicisation du changement social et, son corollaire, l'évacuation de ses aspects politiques ; deuxièmement, la prescription de processus « participatifs » sans analyser ou admettre la complexité des enjeux que soulève leur mise en œuvre (Escobar, 1984-1985 ; Olivier de Sardan, 1995).

pourrait, à son tour, éclairer certaines facettes laissées dans l'ombre dans le cadre conceptuel de Gibbons *et al.*

### **3.2.2 Des enjeux des processus collaboratifs de recherche en contexte de développement**

En effet, comme il a été détaillé au chapitre 1, la littérature analysée met en évidence que, dans le cas des pays d'Afrique subsaharienne, un certain nombre de conditions (dont la première est peut-être la forte présence des coopérations scientifiques) favoriseraient depuis longtemps déjà une grande perméabilité dans la production des sciences. Au regard des caractéristiques que Gibbons *et al.* attribuent au déroulement de la recherche lorsqu'elle est menée dans un contexte d'application, la diversité des acteurs, des financements et des configurations de recherche apparaîtrait ici comme une caractéristique structurelle de la recherche dans ces pays. De plus, depuis les années 1980, l'un des enjeux principaux des politiques de coopération scientifique, orientant largement la production des sciences dans les PED, serait la recherche d'un gain mutuel, d'où une tentative de prendre en compte dans la recherche des besoins et des intérêts diversifiés.

#### **3.2.2.1 Une traduction ardue de l'approche dialogique et participative dans les politiques de coopération scientifique**

S'ajoutant à cela, un autre élément qui ressort du corpus théorique sur la coopération scientifique, spécifiquement, est que l'idée d'une meilleure collaboration impliquant tour à tour bailleurs de fonds, chercheurs du Nord et du Sud, responsables des politiques de recherche au Sud ou bénéficiaires de la recherche n'est ni nouvelle ni marginale dans le monde de l'aide internationale à la recherche.

Il faut dire que valoriser la dynamique collaborative de production des sciences entre en résonance avec une certaine idéologie du développement, « participative », selon laquelle la clé d'un changement social bénéfique se trouverait dans la participation directe des bénéficiaires

aux projets de développement<sup>16</sup>. Cette idéologie se reflète d'ailleurs directement dans les études des organisations d'aide. Carden, par exemple, soutient la position suivante : « As outsiders, donors need to support relevant research without interfering in a country's own policy agenda. Sustainable development research, like sustainable development, must be decided by the people of the developing country itself » (Carden, 2009b, p. 48).

Ainsi, en lien avec ce qui vient d'être dit sur les politiques de coopération scientifique, Gaillard observe que, dès les années 1970 :

Le vocable d'assistance – qui renvoie à la dichotomie bénéficiaires/donateurs – tombant progressivement en désuétude, et l'idée selon laquelle il serait souhaitable que la coopération scientifique et technique repose sur un intérêt mutuel entraînent [...] l'utilisation progressive du terme de partenaire (ou partenariat) pour désigner les différentes parties ou acteurs impliqués dans la coopération (Gaillard, 1999, p. 17).

D'après Gaillard, la généralisation de ce terme a effectivement « accompagné une redéfinition des politiques et la mise en place de procédures de concertation conduisant à une plus grande participation des acteurs impliqués » (Gaillard, 1999, p. 17). Cependant, nuance-t-il, « l'emploi généralisé de ce terme n'en renvoie pas moins à des pratiques différentes et [...] ne résout pas pour autant la question de l'asymétrie de la relation » (Gaillard, 1999, p. 17).

De même, depuis les années 1990, l'idée d'une meilleure « implication des utilisateurs » aurait été appliquée autant à la formulation même des politiques de coopération qu'à la définition des agendas de recherche et à l'exécution des recherches, au point de devenir une sorte de « prescription politique générale » (Box, 2001, p. 43) de la part des pays donateurs.

Box rapporte, par exemple, qu'au milieu des années 1990, le Parlement européen a lancé une initiative visant à comprendre comment faire du dialogue politique avec les pays receveurs et les

---

<sup>16</sup> Les propos suivants, tenus par l'anthropologue Arturo Escobar, résument bien les principes de l'idéologie participative. Rapportant le récit que font certains anthropologues des débuts de l'intervention de leur discipline dans le monde du développement, il écrit : « Les tenants de l'anthropologie associée au développement affirment que la manière de penser le développement s'est profondément transformée vers le milieu des années soixante-dix. [...] Les experts ont commencé à accepter l'idée que si l'on voulait assurer aux programmes un minimum de succès, il fallait que les pauvres eux-mêmes – en particulier, ceux des zones rurales – y participent activement. Il s'agissait de "donner la priorité aux gens" (Cernea, 1985). Les projets devaient être socialement pertinents et culturellement appropriés et, pour cela, il fallait y faire participer de façon significative les bénéficiaires directs » (Escobar, 1997, p. 542).

chercheurs du Sud un instrument pour améliorer la formulation des politiques et des programmes de coopération scientifique (Box, 2001, p. 37-38). Bien que les études menées dans ce cadre aient bel et bien mis en évidence le rôle marginal joué par les acteurs des pays receveurs dans la formulation des politiques scientifiques et des programmes internationaux de coopération dans le secteur, tant auprès des donateurs qu'auprès des receveurs, il n'y a eu aucun suivi et l'initiative a été oubliée (Box, 2001, p. 38).

Pendant la même décennie, un nombre croissant de donateurs et de receveurs auraient également préconisé le passage d'une politique de coopération scientifique principalement définie par l'offre à une autre qui serait davantage définie par la demande. Comme l'indique Gaillard : « Pour promouvoir une politique de recherche plus orientée vers la demande, certains donateurs proposent de ne soutenir que des projets définis de façon autonome par les partenaires du Sud, en conformité avec leurs priorités nationales, et pour lesquels les pays donateurs et leurs chercheurs n'auraient qu'à jouer un rôle de soutien » (Gaillard, 1999, p. 29). Dans la pratique, toutefois, cette orientation se buterait à certaines difficultés, dont la nécessité, évoquée plus tôt, pour les pays donateurs et leurs chercheurs de justifier l'intérêt de leur action pour leur propre pays. En outre, une politique de coopération scientifique définie par la demande suppose que des structures adéquates existent dans le pays receveur afin de traduire une telle demande en un agenda de recherche (Box, 2001, p. 35). Or c'est rarement le cas, et fréquemment les pays du Sud n'ont pas défini de véritable politique nationale de recherche. D'autres pays donateurs ont proposé d'associer les responsables des politiques de recherche des PED dans la définition des programmes ; cependant, « la capacité de nombreux PED à négocier d'égal à égal avec les représentants des organisations d'aide est souvent limitée » (Gaillard, 1999, p. 29).

Enfin, au niveau de la conception et de l'exécution des recherches – le niveau qui m'intéresse ici particulièrement –, les observateurs de la coopération scientifique constatent que l'implication des utilisateurs potentiels et la création de liens entre producteurs et utilisateurs sont de plus en plus valorisées par les financeurs de la recherche et deviennent souvent une condition pour l'octroi de financement (Box, 2001, p. 34 ; Gaillard, 1999, p. 139). Cependant, pour Box, cette condition est peut-être en train de devenir, paradoxalement, le « talon d'Achille » de la

recherche pour le développement. Car même si tous les acteurs peuvent s'entendre sur l'intérêt d'une telle implication, cela reste difficile à réaliser, voire impossible dans certains cas. « This is hard to achieve in Europe, let alone in countries like Zimbabwe or India », avise-t-il (Box, 2001, p. 34). Dans la pratique, la distance sociale entre chercheurs et utilisateurs serait un obstacle considérable à la collaboration.

Ce survol rapide des différentes façons dont l'approche dialogique et participative a pu être traduite dans les politiques de coopération scientifique, de même que le parallèle établi entre les caractéristiques de la recherche en Afrique subsaharienne et la description de Gibbons *et al.* permettent déjà de formuler quelques observations. Premièrement, à l'instar de la définition que donnent Bucchi et Neresini de la participation publique dans les sciences, plusieurs niveaux d'analyse de la collaboration peuvent être dégagés. Ces différents niveaux montrent à quel point la catégorie des « utilisateurs potentiels » ou des « groupes élargis d'experts » renvoie, en réalité, à un ensemble tout à fait hétérogène d'acteurs, soulevant des enjeux très différents en matière de collaboration et d'utilisation de la recherche. Deuxièmement, les défis constatés ici dans l'application de l'approche dialogique et participative sont de taille, et entraînent plusieurs questionnements au sujet des motivations, des conditions, des finalités de la collaboration. Troisièmement, les processus collaboratifs de recherche peuvent être envisagés autrement que comme une dynamique de production des sciences à encourager dans les PED : ils représentent tout aussi bien une dynamique déjà existante qu'il convient d'étudier ici.

### **3.2.2.2 La collaboration entre chercheurs du Nord et du Sud : une relation structurellement asymétrique**

Gaillard est l'un de ceux qui se sont justement penchés de manière systématique sur la dynamique de collaboration comme résultat de la mise en œuvre de politiques de coopération scientifique, en Afrique mais pas exclusivement (Gaillard, 1994, 1999). Seulement, ses travaux sur ce thème portent sur les collaborations entre chercheurs du Nord et du Sud – plutôt qu'entre chercheurs et autres communautés d'intérêts. Ses observations constituent néanmoins une porte d'entrée intéressante sur les enjeux du déroulement des recherches.

En effet, Gaillard dresse le constat général de l'asymétrie de la relation de collaboration entre chercheurs. Les chercheurs du Nord sont habituellement ceux qui maîtrisent les décisions. De plus, ces derniers sont souvent responsables des tâches de conception et de communication des résultats, tandis que les chercheurs du Sud sont davantage affectés aux tâches d'exécution<sup>17</sup>. Du même coup, Gaillard observe que la capacité à collaborer d'égal à égal est bien souvent limitée<sup>18</sup>. « [L]'inégaie répartition des ressources consacrées aux activités de recherche dans le monde rend souvent difficile la pratique de ces coopérations », admet-il (Gaillard, 1999, p. 87). Cette constatation l'amène à poser la question des moyens qui permettraient de pallier ces problèmes d'asymétrie, mais aussi celle des limites d'une politique de recherche qui serait en grande partie définie par la demande des pays du Sud.

« Il est en effet indispensable de reconnaître, si l'on veut mettre en place une coopération plus égalitaire, qu'il existe dès le départ des inégalités entre les partenaires du Nord et du Sud, écrit Gaillard. Si l'on ne tient pas compte de cet aspect dès le début des coopérations, les négociations sont conduites de façon inadéquate et les différentes phases d'exécution des projets en sont affectées » (Gaillard, 1999, p. 75). Ces propos laissent sous-entendre que la collaboration entre chercheurs du Nord et du Sud devrait être envisagée comme une dynamique à portée « égalisatrice » plus que comme une dynamique à priori égalitaire. Dans cet esprit, Gaillard estime qu'une composante de formation des chercheurs du Sud devrait faire partie intégrante des collaborations, du moins dans les pays où les communautés scientifiques locales sont les moins bien établies. Il émet également l'idée d'établir une « charte des responsabilités » du partenariat Nord-Sud, « afin que l'on puisse s'assurer d'une équivalence de l'association des

---

<sup>17</sup> Dans le *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010*, les auteurs établissent un constat semblable. Ils observent « une division inégale du travail au sein des collaborations internationales, les chercheurs du Sud collectant des données empiriques et laissant à leurs collègues du Nord l'examen de leurs implications théoriques » (Caillods et al., 2010b, p. 11).

<sup>18</sup> À titre indicatif, dans une étude sur les collaborations entre chercheurs dans le contexte des PED, Shrum et cinq autres auteurs rapportent qu'au Ghana et au Kenya, sur un échantillon d'environ 300 chercheurs dans chaque pays, environ 15 % de ces chercheurs œuvrant dans les universités et les instituts gouvernementaux n'avaient pas même le niveau de la maîtrise ; moins de la moitié avaient un doctorat. Seuls 42 % des chercheurs kenyans et 39 % des chercheurs ghanéens enquêtés (dans plusieurs domaines : agriculture, biologie/biotechnologie, géologie, chimie/physique, génie/technologies de l'information, sciences sociales) possédaient un diplôme de doctorat (Duque, Ynalvez, Sooryamoorthy, Mbatia, Dzorgbo et Shrum, «Collaboration Paradox: Scientific Productivity, the Internet, and Problems of Research in Developing Areas» , 2005, pp. 761, 763-765).

partenariats (Nord et Sud) au cours des différentes phases de la coopération : de la conception et la définition du projet jusqu'à la publication des résultats et à la mise en œuvre de ses retombées » (Gaillard, 1999, p. 75).

Au sujet des limites d'une politique de recherche définie par les priorités des pays du Sud, outre l'absence de politique nationale de recherche et la capacité de négociation limitée soulevées plus tôt et au chapitre 1 (section 1.1), Gaillard fait remarquer que « les chercheurs du Nord s'associeront d'autant plus volontiers que les partenaires du Sud seront scientifiquement avancés » (Gaillard, 1999, p. 68). Cela signifie que dans les pays où la pratique scientifique est moins bien établie, comme les pays d'Afrique subsaharienne, seuls les chercheurs ayant un intérêt fort pour les thématiques de recherche retenues (ou ceux qui voient dans les collaborations une source considérable de financement) auraient tendance à s'associer<sup>19</sup>.

### **3.2.2.3 Les bailleurs de fonds : un rôle actif au-delà du financement et de la définition des thématiques**

Les études des organisations d'aide et les travaux de Box apportent des éléments qui concernent plus spécifiquement les processus collaboratifs de recherche, tels que je les entends. Il ressort, en effet, des études des organisations d'aide qu'au-delà du financement, de la définition des thématiques de recherche et de l'évaluation de la qualité, des aspects abordés plus tôt, les bailleurs de fonds pourraient aussi jouer d'autres rôles actifs. Les donateurs, remarque Carden, apportent parfois des connaissances spécialisées aux projets de recherche qu'ils financent. Ces connaissances spécialisées « peuvent aller des connaissances sur un sujet donné jusqu'aux méthodes de recherche en passant par le fonctionnement et les interactions avec le milieu des politiques » (Carden, 2009a, p. 88). Il arriverait aussi que les donateurs fournissent des canaux supplémentaires pour la dissémination des résultats à l'échelle internationale et pour les échanges de résultats (Chunharas, 2000, p. 8), ou agissent en tant que gestionnaires des projets de recherche.

---

<sup>19</sup> En conclusion d'une revue de plusieurs programmes établis par les pays du Nord dans le but de favoriser les recherches en collaboration entre des chercheurs du Nord et du Sud, Gaillard note, en effet : « [S]ome of the [collaborative research] programs had difficulties to access the necessary competence in the North to cope with the needs of the South. Other programs had a tendency to attract scientists who saw in them significant sources of funds, but who had only a minor interest in collaborating with developing countries » (Gaillard, 1994, p. 54).

Court et Young signalent que certains cas analysés présentent, au contraire, le côté « négatif » de l'influence des donateurs. Ainsi, il a été observé que les bailleurs de fonds peuvent parfois jouer un rôle majeur dans la formulation des recommandations issues des recherches. Dans certains cas aussi, rapportent les auteurs : « [T]he funding agency has a tendency to control the research process and may even mould the findings to fit in with their own internal agenda » (Court et Young, 2003, p. 25).

#### **3.2.2.4 Plusieurs questions restées sans réponse au sujet du modèle collaboratif de recherche**

En ce qui a trait aux travaux de Box, qui abordent directement la question de la collaboration dans la conception et l'exécution des recherches, ceux-ci laissent entendre que la promotion d'une dynamique collaborative entre chercheurs et non-chercheurs en contexte de développement suit une logique similaire à celle développée par Gibbons, Nowotny et Scott, et qu'elle répond à un autre modèle de l'innovation scientifique que celui sur lequel se fondent les collaborations entre chercheurs du Nord et du Sud. En effet, ce ne serait plus la science produite dans les pays du Nord qui est contestée, non plus le renforcement des capacités locales de recherche qui permettrait, à terme, de mettre la science au service des pays du Sud. Ici, ce serait plutôt la science traditionnelle tout court, même produite par des chercheurs locaux, qui est remise en cause. Box résume le débat de cette manière : « All in all, this is quite an indictment of traditional science: it could be irrelevant, and when relevant it might exacerbate the cleavages between rich and poor » (Box, 2001, p. 15).

Aussi, dans cette perspective, seul *un autre modèle de recherche* – les réseaux de connaissances, pour Box – peut permettre de produire *un autre type de connaissances* qui soit bénéfique pour les pays du Sud. Le débat porte moins sur la création de capacités endogènes de recherche que sur la nécessité de rapprocher la recherche des enjeux qui se posent pour des utilisateurs donnés. Ce n'est donc pas tant l'origine des chercheurs ou des théories qui garantirait la pertinence de la recherche que le fait que les individus ou groupes concernés soient inclus dans le processus de sa production. Box écrit ainsi : « In Costa Rica we found that agricultural

innovation appeared to be dependent on the nature of knowledge networks involving farmers, researchers and all those who mediated between them » (Box, 2001, p. 18).

Outre les fondements théoriques du modèle collaboratif de recherche, l'auteur se penche également sur ses fondements épistémologiques. Le modèle en question reposerait sur une idée d'interdépendance ou de complémentarité entre chercheurs et non-chercheurs : « I will argue that the gap between so-called formal or professional knowledge and amateur, artisanal, indigenous or traditional knowledge is large and significant. Professionals need amateurs, and vice versa » (Box, 2001, p. 7). Par conséquent, reconnaître l'existence de connaissances pratiques chez les non-chercheurs serait une condition même de la collaboration. L'auteur présente ainsi le modèle collaboratif comme une voie intermédiaire entre la science traditionnelle et la recherche axée sur les savoirs locaux. D'après lui, le modèle collaboratif se fonde sur « the careful linkage of a fairly traditional (possibly even disciplinary) knowledge with user (or practitioner) knowledge » (Box, 2001, p. 24).

Par contre, lorsqu'il s'agit de comprendre comment la prise en compte de cette diversité des modes de raisonnements permet, concrètement, de générer des connaissances qui soient d'une plus grande « pertinence sociale » (Box, 2001, p. 21), Box apporte davantage des pistes qu'une analyse en bonne et due forme du déroulement des recherches fondées sur un modèle collaboratif. L'auteur signale que la création des réseaux de connaissances auxquels il a pris part au Costa Rica s'accordait sur les études conduites dans les pays riches, lesquelles montraient que le degré d'innovation en agriculture semblait très largement associé à la qualité de la communication entre toutes les parties prenantes (Box, 2001, p. 18). Il laisse aussi entendre que c'est l'existence d'une relation communicative entre chercheurs et non-chercheurs qui serait à la base de la production d'un autre type de connaissances scientifiques (Box, 2001, pp. 15-21).

Ces arguments, qui nous ramènent alors directement aux constats établis plus tôt au sujet des trois modèles de communication des sciences, s'avèrent importants pour mon propos : ils suggèrent que **les processus collaboratifs de recherche pourraient être envisagés en tant que dynamiques de communication.**

À ce sujet, d'ailleurs, un autre enjeu soulevé par l'auteur est celui de la construction des réseaux de connaissances. Box insiste sur le fait que ces relations entre chercheurs et utilisateurs doivent être soigneusement construites, et qu'elles ne peuvent en aucun cas être présumées ou décrétées par les donateurs (Box, 2001, p. 34).

Enfin, Box relève quelques enjeux généraux relatifs au déroulement des recherches. Sa préoccupation principale est celle de savoir comment configurer le processus de recherche pour mieux reconnaître la contribution des non-chercheurs. Mais bien qu'il se prononce en faveur d'une forme collaborative de recherche, les exemples qu'il donne en référence fournissent peu de détails sur l'identité des collaborateurs et la nature de leur rôle dans la recherche.

L'auteur s'intéresse également à la question de comment rendre compte, en définitive, de la contribution des non-chercheurs : « [H]ow to acknowledge the contribution of non-professional scientists to such knowledge networks? [...] If science is not a world to itself any more and involves non-professionals, then these non-professionals have a right to profit from the prestige or the profits » (Box, 2001, p. 22). Pour établir un parallèle avec les collaborations entre chercheurs, Gaillard aussi notait qu'en raison de l'asymétrie de la relation, les chercheurs du Nord engagés dans des recherches en collaboration tendaient à publier et à présenter beaucoup plus que leurs partenaires du Sud (Box, 2001, p. 57). Le thème de la reconnaissance de la contribution des collaborateurs apparaît ainsi lié à plusieurs enjeux de différentes natures : méthodologique, politique, éthique et professionnel.

### **3.2.2.5 Pourquoi collaborer ? La question du pouvoir dans la collaboration**

Au contraire de Gaillard, Box ne fait qu'effleurer la question du pouvoir dans la collaboration. Il note que les processus collaboratifs de recherche compromettent la position traditionnelle du chercheur. Il rappelle également l'importance de rapporter la mise en œuvre du modèle collaboratif à des exigences de la part des bailleurs de fonds :

As long as empirical studies on the effectiveness of development-oriented research are lacking, such funding requirements as user involvement will allow for fads and for undue interest promotion. The problem is that the funding requirements are based on political

desirability. Reality is then shaped according to the wishes of the funding agency, which are all powerful (Box, 2001, p. 34-35).

Or sur cette question du pouvoir, Hountondji, dont j'ai cité rapidement la thèse dépendantiste sur les sciences et le développement au moment d'aborder le choix des problématiques (au point 3.1.2.1), va plus loin. En fait, Hountondji partage le même constat de départ que Box selon lequel la science traditionnelle serait largement hors de propos dans les PED. D'après cet auteur : « La recherche, ici, est extravertie, tournée vers l'extérieur, ordonnée et subordonnée à des besoins extérieurs au lieu d'être autocentrée et destinée, d'abord, à répondre aux questions posées par la société africaine elle-même » (Hountondji, 1994, p. 2).

Toutefois, ses conclusions diffèrent des postulats du modèle collaboratif, au sens où il entraîne autrement la discussion. Pour lui, « [l']exigence véritable est ailleurs : il doit s'agir de changer, de transformer en profondeur les rapports actuels de production scientifique dans le monde, de promouvoir, dans les pays aujourd'hui périphériques, une activité scientifique autocentrée » (Hountondji, 1994, p. 9). Dans cette perspective, il ne s'agit pas nécessairement de promouvoir les collaborations avec des non-chercheurs pour que la recherche soit bénéfique pour les pays africains ; il s'agit plutôt de remédier à la dépendance de la recherche en Afrique à l'égard de l'Occident. Cela concernerait plusieurs aspects, notamment : la fabrication des instruments de recherche, la documentation et la publication, la fuite des cerveaux, mais aussi les thèmes de recherche et les modèles théoriques appliqués (Hountondji, 1994, pp. 6-10).

Pour constater à quel point la recherche en Afrique est « massivement » dépendante de l'Occident, il faut examiner, d'après Hountondji :

[...] l'origine des appareils et autres instruments utilisés, les modalités du choix des sujets de recherche, les besoins sociaux et autres exigences pratiques dont procèdent, directement ou indirectement, les sujets ainsi choisis, le lieu géographique où ces besoins et exigences sont imposés, la destination réelle des résultats de recherche, le lieu où, et la manière dont ils sont consignés, gardés, capitalisés, la manière dont ils sont, le cas échéant, appliqués, les liens complexes entre cette recherche et l'industrie, cette recherche et l'activité économique en général – en posant, à chaque fois, la question : à quoi sert cette recherche ? À qui profite-t-elle ? Comment s'insère-t-elle dans la société même qui la produit ? Dans quelle mesure cette société parvient-elle à s'en approprier les résultats ? (Hountondji, 1994, p. 1).

Ces propos, par évocation, pourraient évidemment signaler de nombreux enjeux en ce qui a trait aux processus collaboratifs de recherche. Plus spécifiquement en lien avec le déroulement des recherches, je mettrai ici en exergue, d'abord, le rôle spécifique des chercheurs africains dans les processus de collaboration entre chercheurs et non-chercheurs. En effet, discutant du fait que la recherche en Afrique reste le plus souvent « rivee au contexte local, enfermée dans le particulier », Hountondji affirme que « [l]a vérité est que l'africanisme lui-même, comme pratique et idéologie, est encore une invention de l'Europe, et qu'à s'y enfermer, le chercheur africain accepte en fait de jouer, au regard de la science européenne, le rôle subalterne de l'informateur savant » (Hountondji, 1994, p. 7).

Ensuite, une autre idée est qu'il peut y avoir plusieurs finalités possibles de la collaboration, et ce, d'autant plus que les « collaborateurs » sont hétérogènes. Ce point rejoint alors la question des rapports entre la collaboration et l'utilité instrumentale de la recherche. En effet, en amenant à réfléchir aux modalités du choix des thématiques et à la destination des résultats de recherche dans les termes suivants : envers qui la recherche est-elle redevable, pour qui est-elle pertinente ?, l'analyse que fait Hountondji de la logique de l'extraversion scientifique opérant en Afrique évoque plusieurs finalités possibles. Si l'on tient compte aussi de certains arguments empruntés pour l'occasion à l'anthropologue Arturo Escobar, on arrive à cinq possibilités qui, bien que non exhaustives et apparaissant un peu caricaturales, n'en constituent pas moins des repères critiques importants.

Premièrement, collaborer peut servir, comme la « colonie » pourvoyeuse de matériaux scientifiques, à mieux « enrichir la tradition intellectuelle occidentale » (Karim, 1996 citée dans Escobar, 1997, p. 555), en fournissant aux « laboratoires métropolitains » « une source précieuse d'informations nouvelles, une occasion irremplaçable d'enrichir leurs stocks de données et de s'élever d'un cran dans la recherche, à la fois, d'une connaissance exhaustive et vraiment universelle, et d'une maîtrise pratique du milieu humain » (Hountondji, 1994, p. 2).

Deuxièmement, collaborer peut permettre de valoriser les savoirs locaux ou pratiques. Si l'on suit l'argumentation de Hountondji, cette option contrecarrerait en partie la logique de l'extraversion, laquelle « a pour corollaire obligé une logique de la marginalisation » :

« Périphérique par rapport à la science métropolitaine, la recherche institutionnelle, en Afrique, entraîna à son tour une périphérisation secondaire des corpus de connaissances endogènes, les reléguant ainsi à la périphérie de la périphérie » (Hountondji, 1994, p. 11).

Troisièmement, collaborer peut permettre de mieux gérer ou contrôler. Selon Hountondji, « il peut arriver que le choix du domaine de recherche ne soit pas seulement conditionné, c'est-à-dire indirectement déterminé par les préoccupations du lectorat européen, mais qu'il soit immédiatement dicté, sans détours et sans subtilités, par les exigences d'une économie elle-même extravertie » (Hountondji, 1994, p. 7). Ainsi, à l'image de l'extraversion scientifique, la recherche « peut avoir une origine et une portée plus immédiatement pratique » qui ne serait pas à l'avantage des PED ou de leurs populations (Hountondji, 1994, p. 7). Ou encore, comme le développement pour Escobar, la recherche devient « a series of political technologies intended to manage and give shape to the reality of the Third World » (Escobar, 1984-1985, p. 384).

Quatrièmement, le fait de collaborer peut être instrumentalisé pour légitimer la problématisation et les conclusions éventuelles de la recherche. On recourt alors à la collaboration à des fins tout à fait utilitaires et en la privant de son caractère politique, à savoir des rapports de force ou d'influence nécessaires alors engendrés et alimentés. Cela, à l'instar de la notion de participation dans le développement, telle qu'elle serait promue par les organisations internationales et les universités situées au Nord (Escobar, 1984-1985, p. 391).

Cinquièmement, collaborer peut avoir pour finalité de générer un potentiel de transformation sociale. La recherche contribue alors à une remise en question des rapports de pouvoir. Le but ultime est de générer un pouvoir populaire, pas seulement de « développer » (Escobar, 1984-1985, p. 391).

Ce que ces cinq possibilités mettent en relief, sur des plans différents et parfois même contraires, c'est le caractère éminemment et inévitablement politique de la collaboration, et les enjeux éthiques qui s'ensuivent, singulièrement en contexte de développement. La collaboration apparaît façonnée par des rapports de pouvoir, qu'elle façonne à son tour.

Envisager le cadre conceptuel de Gibbons *et al.* – en particulier ce qu'on peut voir comme l'idéal type du Mode 2 et quatre de ses composantes – du point de vue de la littérature sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED amène donc, nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, à réfléchir à la notion de contexte en ce qui concerne les processus de recherche dans les PED. En même temps, cette analyse par croisement génère des questionnements, s'adressant tant aux PED qu'aux pays industrialisés, à propos d'une dynamique émergente de production des connaissances (du moins, dans sa version de mise en œuvre à grande échelle) : la dynamique que j'ai appelée « collaborative », résultant de la participation d'autres communautés d'intérêts que les chercheurs dans les processus scientifiques.

En effet, d'une part, l'analyse montre qu'il y a lieu de s'interroger sur la relation simple et directe qui est établie, dans le cadre conceptuel de Gibbons *et al.*, entre la participation des diverses communautés d'intérêts et la contextualisation de la recherche. Car la contextualisation pourrait renvoyer aussi à certains aspects qui se trouvent en dehors du déroulement de la recherche. De plus, tel qu'il vient d'être mis en lumière, la collaboration est dans les faits une dynamique de production des sciences qui, si elle se révèle parfois complexe dans son application, apparaît toujours traversée par des enjeux politiques et éthiques. D'autre part, plusieurs éléments conduisent à penser que la collaboration pourrait être considérée dans une double perspective : une perspective de production des sciences et une perspective de communication – comme dynamique communicationnelle en soi et comme modèle de communication des sciences.

Ces thèmes des rapports de pouvoir, de l'éthique et de la teneur communicationnelle de la collaboration sont au cœur de la littérature sur la recherche collaborative, que j'explorerai dans le prochain chapitre. Tandis que les corpus théoriques examinés jusqu'ici se souciaient surtout de dégager des tendances générales dans les sciences, sans insister sur les différents secteurs, la littérature sélectionnée sur la recherche collaborative nous entraînera résolument du côté de la recherche en sciences sociales.

En attendant, pour conclure ce chapitre consacré aux enjeux de la nouvelle production des connaissances vus du Sud, je ferai remarquer ceci : **en définitive, les études des organisations d'aide ébauchent donc un programme de recherche qui ne conteste pas de manière radicale la pertinence même d'une coopération scientifique, mais qui, pris dans sa dimension positive (plutôt que normative), met en question dans une certaine mesure les conditions dans lesquelles cette coopération est pratiquée**<sup>20</sup>. Une meilleure compréhension des processus réels de recherche en contexte de développement pourrait permettre de voir, au-delà de ce « souci participationniste » dominant (Olivier de Sardan, 1995, p. 57), les enjeux et les limites des processus collaboratifs de recherche, en plus d'apporter de nouveaux éléments de connaissance sur l'aide internationale dans le secteur des sciences en Afrique subsaharienne. En effet, comme le fait remarquer Box : « After a half-century of technical assistance and development cooperation, there have been precious few empirical studies analysing development-oriented research cooperation » (Box, 2001, p. 26). « [E]mpirical studies of public international cooperation in science and technology are conspicuous by their absence », conclut-il (Box, 2001, p. 7).

---

<sup>20</sup> Dans une certaine mesure, car ce programme de recherche n'entend pas se pencher, par exemple, sur les implications et conséquences en termes de rapport de pouvoir d'une problématisation donnée, ou sur les enjeux culturels liés au transfert d'institutions et de valeurs scientifiques. Par ailleurs, il va sans dire que ce programme n'épuise pas non plus toutes les possibilités d'analyse de la question de l'utilisation de la recherche dans les pays africains. Des angles tels que la réinterprétation de certains résultats de recherche ou leur intégration aux côtés de savoirs locaux, la diffusion de certains résultats précis, les réseaux d'appropriation ou l'impact des recherches, comme autant d'approches de l'innovation, resteront également inexplorés ici.



## CHAPITRE 4

### LA RECHERCHE COLLABORATIVE : DU PLAIDOYER À L'ANALYSE DES PRATIQUES DE COOPÉRATION SCIENTIFIQUE

#### 4.1 La littérature sur la recherche collaborative : une lecture alternative

La littérature examinée sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED laisse suggérer qu'en ce qui concerne les processus de collaboration dans la recherche, il y aurait matière à étude dans les pays d'Afrique subsaharienne : la forte présence des coopérations scientifiques et la grande perméabilité depuis longtemps à l'œuvre dans la production des sciences y serait alliée, depuis les années 1990, à la valorisation d'une approche dialogique et participative dans les sciences – les bailleurs de fonds, et souvent les pays receveurs, y voyant le moyen de produire une recherche plus pertinente pour les pays du Sud. En même temps, malgré plusieurs éléments d'analyse qui évoquent la complexité des processus collaboratifs de recherche, voire certaines de leurs limites, ce corpus théorique, à l'instar du cadre conceptuel de Gibbons *et al.*, ne propose pas une analyse systématique de leur déroulement, pas plus qu'il ne rend compte véritablement des voies par lesquelles la collaboration serait associée à une forme de contextualisation de la recherche.

Or les processus de collaboration dans la recherche sont le propos direct d'un autre corpus théorique : la littérature sur la recherche collaborative. Récemment, sans doute justement à cause des transformations observées dans la recherche, la production de littérature scientifique sur ce thème a connu un renouveau. Si cette littérature, qui présente la collaboration entre chercheurs et non-chercheurs comme une nécessité, répond donc elle aussi en écho aux transformations actuelles faisant de l'utilisation de la recherche un enjeu de la recherche elle-même, elle va cependant au-delà d'un simple appel de nature « incantatoire » ou « de bonne volonté ». En effet, en problématisant la collaboration, en particulier au niveau de la conception et de l'exécution des recherches, elle fait apparaître que les processus collaboratifs de recherche sont empreints de profonds enjeux à la fois scientifiques, politiques et éthiques. Ainsi, comme je tenterai de le mettre en évidence dans ce chapitre, c'est précisément parce qu'elle s'attache à

guider les collaborations que la littérature sur la recherche collaborative permet d'en explorer la complexité.

#### 4.1.1 D'une perspective normative à une perspective analytique

Avant toute chose, je dois préciser que trois sources documentaires ont été prises en compte dans l'analyse qui suit. Il s'agit, premièrement, du *Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, écrit par l'anthropologue Luke Eric Lassiter et publié en 2005 ; deuxièmement, d'un article scientifique intitulé « Convergent Evolution: The Academic and Policy Roots of Collaborative Research », rédigé par Jean-Louis Denis et Jonathan Lomas (respectivement titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la gouvernance et la transformation des organisations et systèmes de santé à l'Université de Montréal, et premier chef de la direction de la Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé) et paru en 2003 dans le *Journal of Health Services Research & Policy* ; troisièmement, de l'ouvrage *Collaborative Inquiry in Practice*, de John N. Bray, Joyce Lee, Linda L. Smith et Lyle Yorks, paru en 2000<sup>1</sup>.

Une lecture comparative de ces trois sources documentaires m'a rapidement amenée à constater que la littérature sur la recherche collaborative se compose de propositions théoriques issues de traditions intellectuelles fort différentes. Il ressort, en effet, des textes

---

<sup>1</sup> Dans son *Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Lassiter se propose de définir les bases d'une ethnographie collaborative qu'il qualifie de « plus explicite et délibérée ». Après avoir défini sa vision de l'ethnographie collaborative, il explore les racines historiques et théoriques plus anciennes de celle-ci, puis la met en contexte au sein des courants théoriques contemporains en anthropologie (en particulier, féminisme et post-modernisme). En présentant la collaboration comme une exigence éthique réaffirmée dans le débat sur la représentation et sur la politique de l'ethnographie, il détaille enfin les divers engagements que requiert la pratique de l'ethnographie collaborative.

De leur côté, Denis et Lomas, dans leur article qui sert d'introduction à un supplément du *Journal of Health Services Research & Policy* ayant pour thème les collaborations et partenariats de recherche, font un tour d'horizon des facteurs expliquant la popularité actuelle de la recherche collaborative. Dans ce cadre, ils présentent quatre courants académiques qui auraient permis d'asseoir la légitimité de la recherche collaborative, de même que les éléments de contexte politique qui ont contribué, selon eux, à un intérêt pour cette approche de la recherche. Ils terminent en exposant plusieurs constats tirés d'expériences de collaboration et de résultats de recherche sur la mise en œuvre de ces processus collaboratifs de recherche.

Finalement, Bray *et al.* se donnent pour tâche, dans *Collaborative Inquiry in Practice*, de décrire une forme précise de recherche collaborative, à savoir l'enquête collaborative. Ce faisant, ils en profitent pour revenir sur les origines ainsi que les fondements philosophiques et théoriques du modèle collaboratif de recherche et sur les tensions qui traversent toutes les formes collaboratives de recherche.

étudiés que les raisonnements concluant à la nécessité de la collaboration sont diversifiés et qu'ils entraînent tout un lot de suggestions quant à la forme comme telle que devrait prendre la recherche collaborative. Dans mon exposé, je privilégierai la perspective développée par Luke Eric Lassiter, une perspective anthropologique qui situe la collaboration en tant qu'héritière des débuts de l'anthropologie américaniste et qui campe la réflexion théorique actuelle dans le débat sur la représentation et sur l'éthique et la politique de l'ethnographie. Ce choix s'explique en grande partie par ma volonté de faire ressortir la tendance plus éthique de la littérature sur la recherche collaborative, en plus d'intégrer une dimension postcoloniale à la réflexion sur la collaboration et la production des connaissances scientifiques (l'anthropologie étant une discipline initialement axée sur l'étude des peuples « non occidentaux » et ayant produit une réflexion intensive sur son mode de connaissance des sociétés autres).

L'apport des deux autres sources documentaires dans mon analyse n'en est pas moins négligeable. Parce qu'elles abordent la recherche collaborative d'un point de vue externe à la discipline anthropologique, ces sources mettent bien en évidence que les éléments dégagés à propos de la collaboration ne sont pas nécessairement spécifiques à cette discipline, dans ses aspects théoriques ou pratiques. En outre, à travers le dégagement de points communs ou complémentaires, elles permettent d'explicitier certains aspects théoriques et méthodologiques de la recherche collaborative.

C'est que les trois sources documentaires analysées ont en commun de présenter la recherche collaborative comme une approche à la fois théorique et méthodologique de la recherche ouvertement différente, comme une voie alternative aux modèles classiques de recherche en sciences sociales. Plus précisément, elle se distinguerait à la fois du modèle expérimental et du modèle interprétatif de recherche<sup>2</sup>. Les auteurs ne laissent pas pour autant entendre que le

---

<sup>2</sup> En ce qui concerne la recherche collaborative, la question de la typologie apparaît problématique, en considérant les trois sources documentaires analysées ici mais également d'autres ouvrages sur la recherche collaborative ou participative (Anadón, *La recherche participative : multiples regards*, 2007; Bourassa, Boudjaoui et Skakni, *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites*, 2012). En effet, tel qu'il sera d'ailleurs mis en relief dans ce chapitre, une pluralité de formes de recherche collaborative ou participative sont signalées dans la littérature ; or, entre les différentes sources, le nom attribué à ces diverses formes et les distinctions qui sont établies entre elles ne coïncident pas toujours. De plus, tandis que pour certains auteurs, la recherche collaborative fait partie de la famille des approches de recherche dites participatives, pour d'autres, il semble que la recherche participative et la recherche collaborative renvoient à la

modèle collaboratif serait une nouveauté ; au contraire, ils paraissent plutôt enclins à mettre en évidence les racines historiques et théoriques de l'approche<sup>3</sup>. En effet, ils admettent que la recherche collaborative, bien qu'étant enracinée dans des traditions établies de longue date, n'a pas la même reconnaissance académique que les modèles classiques.

En revanche, ce que les auteurs expriment clairement, c'est que des transformations contemporaines donneraient encore plus de pertinence à la recherche collaborative. Ce modèle – dans lequel la relation de collaboration entre les chercheurs et les autres acteurs concernés, inhérente à bien des processus de recherche en sciences sociales, est délibérément et explicitement mise en exergue – est présenté comme une avenue permettant de répondre aux transformations que vit aujourd'hui la recherche concernant son statut, son rôle, les attentes formulées à son endroit.

---

même réalité. Une discussion plus détaillée de ces distinctions ne ferait pas avancer mon propos. En conséquence, je retiendrai que, collaborative ou participative, la recherche réfère ici à un modèle « dont les assises reposent sur une participation significative des acteurs concernés » dans la mise en place et la conduite de la recherche (Anadón, 2007, p. 207).

Ce modèle, comme je le disais plus haut, se singulariserait par rapport au modèle expérimental et au modèle interprétatif, entre lesquels il y a lieu d'établir les distinctions suivantes, d'après Bray *et al.* : dans le modèle expérimental, le chercheur définit la question ou le problème, décide des méthodes à employer et des autres enjeux de design, interprète les données et communique ses conclusions. Le chercheur, mais pas ses sujets, participe à tout ce qui a trait à la recherche menée, sauf à l'expérience étudiée. En comparaison, dans le modèle interprétatif, le chercheur contrôle les décisions au sujet du design de recherche et participe partiellement à l'expérience étudiée, par l'observation participante et le recueil des perspectives des sujets sur le terrain ou dans un cadre naturel. Inversement, les sujets participent pleinement à l'expérience. Certains d'entre eux peuvent aussi participer partiellement aux décisions relatives à la recherche, notamment à travers des négociations avec le chercheur concernant les conditions d'accès au terrain. Certains informateurs peuvent également fournir des idées ou une rétroaction au chercheur, surtout si ce dernier cherche à vérifier de cette façon la validité de ses interprétations (Bray *et al.*, 2000, p. 7-8).

<sup>3</sup> Lassiter déclare, par exemple : « While both the label *collaborative ethnography* and the approach to which it refers is overtly differentiated from other ethnographic approaches, I do not mean to imply that it has no precedents, that it bursts upon the scene now fully formed and entirely untried » (Lassiter, 2005, p. 17). C'est dans cet esprit – je le détaillerai dans la suite de mon exposé – qu'il situe l'ethnographie collaborative comme héritière des débuts de l'anthropologie américaniste et comme réponse directe aux critiques formulées par les courants féministe et postmoderne en anthropologie. Denis et Lomas, pour leur part, présentent la recherche collaborative comme le résultat de la convergence de quatre courants de recherche : la recherche-action, la recherche-action participative, l'évaluation de programme et les travaux sur l'utilisation de la recherche. Bray *et al.* indiquent que les fondements philosophiques de l'enquête collaborative sont à trouver du côté du pragmatisme américain, de la phénoménologie et de la psychologie humaniste.

Ainsi, pour Lassiter, qui se focalise sur l'ethnographie, la recherche collaborative représente une option de premier choix pour concrétiser la tendance de la recherche à devenir plus engagée publiquement : « [T]he roles of ethnographers, consultants, and the texts they produce are unquestionably changing. A true collaborative practice, I believe, may help to articulate these transformations more openly and honestly » (Lassiter, 2005, p. 13). La recherche collaborative permettrait aussi de mieux faire face aux complexités de la pratique scientifique dans un monde postindustriel et postcolonial :

Ethnographers, consultants, publishers, and readers are more sophisticated in their understanding of the economy of representations than ever before. Few can do ethnographic projects without considering and engaging the multiple voices, agendas, and interests that produce ethnography. Indeed, collaboration in its various forms is now a necessity [...] (Lassiter, 2005, p. 74).

De leur côté, Denis et Lomas accentuent le caractère pragmatique de la recherche collaborative : l'intérêt actuel pour cette approche viendrait notamment du fait qu'elle apparaît désormais au monde de la gestion et des politiques publiques, soumis depuis les années 1990 à de plus fortes exigences en matière d'utilisation des connaissances disponibles<sup>4</sup> et de reddition de comptes pour l'organisation et la fourniture de services publics, comme un moyen de produire les connaissances dont il a besoin (Denis et Lomas, 2003, p. 3).

Ces deux aspects – exposer les racines de la recherche collaborative et la présenter comme un modèle de recherche prometteur – font de la littérature examinée sur la recherche collaborative plus que l'exposé d'une analyse : ils l'érigent en plaidoyer. Et ils mettent en relief deux éléments essentiels, quoique se situant dans des registres différents. Premièrement, la littérature sur la recherche collaborative est fortement normative. Deuxièmement, les considérations liées au contexte – comme les complexités du monde postcolonial contemporain et l'orientation plus « publique » de la recherche – bien qu'elles n'entrent pas directement dans la définition de la recherche collaborative, sont importantes au regard de la production et de l'utilisation des connaissances scientifiques.

---

<sup>4</sup> Denis et Lomas voient, en effet, l'engagement nouveau du domaine de la gestion et des politiques publiques envers la prise de décisions fondée sur les preuves (*evidence-based decision-making*) comme un facteur de popularité du modèle collaboratif de recherche.

#### 4.1.1.1 Vers un regard critique sur la collaboration

La littérature sur la recherche collaborative comporte un caractère normatif évident, qui ne manque pas d'ailleurs de confirmer les liens éventuels, évoqués au chapitre précédent, entre la promotion de la collaboration en contexte de développement et une certaine idéologie du développement.

Dans les textes étudiés, en effet, la collaboration s'annonce comme une réponse devant plusieurs problèmes attribués aux positionnements de la recherche classique en sciences sociales : prégnance des rapports de pouvoir dans la recherche, écart préoccupant entre le monde de la recherche et celui des pratiques et de la vie de la communauté, limites des critères classiques de validité scientifique. À travers l'engagement délibéré autant de non-chercheurs que de chercheurs dans la conduite de la recherche scientifique, la recherche collaborative entend donc remédier largement aux problèmes d'ordres politique et éthique qui se poseraient dans la recherche classique, tout en faisant en sorte que la recherche s'occupe d'une manière plus affirmée et articulée des préoccupations des communautés dans ou avec lesquelles elle est réalisée. Bref, la collaboration se présente ici à la fois comme une nécessité politique et éthique, une condition de pertinence et une garantie de la validité scientifique.

De ce fait, la littérature examinée sur la recherche collaborative est orientée vers l'explicitation des raisons pour lesquelles la collaboration se présente comme une voie à suivre en matière de recherche scientifique, et des enjeux que soulève, au plan théorique et méthodologique, la mise en œuvre de cette approche ouvertement différente de la recherche.

Au vu de cela, et pour ne pas me limiter à reproduire le caractère idéologique de cette littérature, **ma position consistera moins à rendre compte des arguments en faveur de la collaboration qui constituent le fondement de la littérature sur la recherche collaborative, qu'à extraire les postulats au sujet de la recherche scientifique qui sont contenus dans l'argumentation des auteurs et à en déduire les questions à poser pour l'étude des processus réels de collaboration dans la recherche.** Aussi, dans la suite de ce chapitre, j'exposerai brièvement les fondamentaux de l'approche de la recherche qui est privilégiée dans la

littérature examinée et ferai ressortir les éléments constitutifs et imbriqués de cette approche, en cernant les grands axes d'argumentation (sous-section 4.1.2). Puis, je tenterai de mettre en évidence les positionnements adoptés par les auteurs au regard de ces grands axes, tout en discutant de ce que ces positionnements impliquent sur le plan de l'analyse des pratiques réelles de collaboration (section 4.2).

Je montrerai que cette « lecture alternative » de la littérature en question conduit à porter un regard critique sur les pratiques de coopération scientifique, en plongeant dans les dimensions politiques et éthiques des processus collaboratifs de recherche. En même temps, le fait de prendre en considération dans l'analyse l'aspect idéologique des textes examinés entraîne un questionnement à propos des limites de la collaboration. Je ferai également valoir l'idée que, dans cette perspective, la littérature sur la recherche collaborative permet d'entrevoir un canevas d'analyse des processus réels de collaboration dans la recherche, en ce que les grands axes d'argumentation qu'elle contient se traduisent alors en cinq champs d'observation.

#### **4.1.1.2 Le contexte postcolonial et de transformation de la recherche : un premier champ d'observation**

L'un de ces champs est justement le contexte. Les considérations liées au contexte ne sont pas nécessairement le propos direct de la littérature sur la recherche collaborative (elles représenteraient, en ce sens, un axe « indirect » d'argumentation). Cependant, parce que les textes étudiés – en cherchant à expliquer l'intérêt actuel du/pour le modèle collaboratif de recherche – établissent un lien immédiat entre certains éléments de contexte et la recherche collaborative, il est possible d'envisager ces éléments comme autant d'aspects contextuels qui peuvent se révéler importants dans l'étude des processus collaboratifs de recherche.

Dans ce registre, il m'apparaît que les arguments développés par Denis et Lomas et par Lassiter suggèrent que **l'orientation plus publique prise par la recherche** puisse constituer un aspect contextuel essentiel à prendre en compte. Les positionnements de Lassiter pourraient aussi inviter à cerner les aspects marquants concernant **la situation postcoloniale : notamment la complexité de cette dynamique en termes d'accès au « terrain » de recherche, de diversité des**

**intérêts et des points de vue, de rapports de pouvoir structurels et de la manière dont les chercheurs et leurs interlocuteurs sont interconnectés, que ce soit sur le plan politique, culturel, social, économique ou intellectuel.** Mon analyse de la situation des sciences en Afrique subsaharienne, réalisée aux chapitres précédents, laisse envisager que deux aspects contextuels pouvant être dégagés de l'article de Denis et Lomas pourraient également s'inscrire sous cette rubrique, à savoir : **l'incitation à demander et utiliser des recherches, et le mode de financement de la recherche.**

Les éléments de contexte qui entrent dans l'argumentation de Denis et Lomas et sur lesquels je me fonde pour proposer les aspects présentés ci-dessus se rapprochent grandement de la position de Gibbons *et al.* déjà détaillée aux chapitres 1 et 3<sup>5</sup>. Pour cette raison, je ne m'y attarderai pas et présenterai plutôt les éléments de contexte qu'invoque Lassiter dans le but d'expliquer l'intérêt actuel du/pour le modèle collaboratif de recherche, lesquels témoignent d'un tout autre type d'argumentation.

En effet, les éléments de contexte auxquels Lassiter fait référence ont trait au contexte qui a vu l'émergence de courants critiques en ethnographie et au contenu même de cette critique (incluant les expérimentations auxquelles celle-ci a donné lieu). L'un des points importants de son argumentation est que la critique du processus ethnographique menée de façon soutenue par les courants féministe et postmoderne en anthropologie (surtout dans les années 1980)

---

<sup>5</sup> Ainsi, Denis et Lomas soutiennent, d'abord, que l'émergence des mouvements de la médecine, de la gestion ou de l'élaboration de politiques fondées sur les preuves est à rapprocher de l'intérêt croissant qu'on observe aujourd'hui pour la recherche collaborative. Ces mouvements auraient amené les praticiens et les décideurs à se sentir plus responsables d'utiliser la recherche disponible. Associés à de plus fortes exigences en matière de reddition de comptes, ces mouvements auraient conscientisé les praticiens et les décideurs à la nécessité de collaborer avec le monde de la recherche pour obtenir les connaissances dont ils ont besoin et faire connaître leurs manques en la matière (Denis et Lomas, 2003, p. 3).

Ensuite, des changements intervenus dans le mode de subventionnement de la recherche par l'État seraient également associés à l'intérêt pour la recherche collaborative. Les auteurs constatent que le rôle de l'État en matière d'appui à la recherche scientifique est passé d'un rôle plutôt passif, consistant à encourager la disponibilité de la science à travers le financement de la recherche et des infrastructures de recherche, à un rôle plus actif accordant à l'État une responsabilité accrue pour faire en sorte que la recherche subventionnée soit pleinement exploitée (Denis et Lomas, 2003, p. 3). Ils indiquent alors que des changements ont eu lieu, par exemple, dans la composition des comités de gouvernance des centres de recherche : « Collaboration started to emerge as some policy-makers and practitioners sought and gained representation in the governance and priority-setting of such units – trading contracts on specific studies for more pervasive influence on overall agendas » (Denis et Lomas, 2003, p. 3). Ils notent aussi que les agences de financement de la recherche ont mis sur pied des programmes qui encouragent la collaboration dans la recherche.

impliquait de fonder une « nouvelle ethnographie », réciproque et collaborative, reposant sur des bases intersubjectives. En conséquence, la construction, aujourd'hui, d'une ethnographie qui soit plus explicitement et délibérément collaborative – ce à quoi il veut justement contribuer par son ouvrage – pourrait non seulement s'inscrire dans le prolongement de cette critique, mais constituer une manière d'y répondre encore plus pleinement.

Ainsi, à travers l'exposé que fait Lassiter des principaux arguments et de l'évolution de la réflexion en anthropologie féministe et en anthropologie postmoderne (spécialement en ce qui a trait au processus ethnographique, du terrain à l'écriture), j'y vois au moins trois idées essentielles et interreliées.

La première de ces idées est le **constat d'un changement dans les conditions du travail de terrain**. Lassiter explique que l'anthropologie s'est vue confrontée, à partir des années 1960, à des « forces historiques externes » majeures qui, dès lors, faisaient apparaître moins convaincant et moins durable son projet intellectuel universaliste – mais aussi, du même coup, la pratique ethnographique, la base même de ses formulations théoriques. En particulier, la fin du colonialisme et l'accession à l'indépendance de nombreux pays colonisés auraient profondément bouleversé la conception de la pratique de l'ethnographie : « In the here-and-now of postcolonialism, the terms of access to the field were redefined, the process of inquiry began to be reconceptualised in 'self-reflexive' and 'dialogic' terms, and the ethics and politics of fieldwork became gnawing preoccupations » (Stocking, 2001 cité dans Lassiter, 2005, p. 51).

S'inscrivant dans ce mouvement de redéfinition de la pratique ethnographique, la critique féministe et postmoderne rend également compte, comme le montre Lassiter, du fait que les divisions s'amenuisent entre les ethnographes et leurs interlocuteurs : parce que les sujets répliquent maintenant aux représentations d'eux que proposent les anthropologues ; parce que les anthropologues et leurs sujets deviennent de plus en plus interconnectés dans une économie politique globale ; et parce qu'ils en viennent, par des voies variées et complexes, à partager les mêmes univers de représentations. Deux autres changements, soulevés par la critique postmoderne, seraient la confiance déclinante du public quant à la valeur de l'ethnographie et, plus généralement, à celle de la diversité humaine ; et le fait qu'il n'existerait plus de cultures

« intouchées », de sorte que l'ethnographie ne peut plus être guidée par l'idéal de découvrir des nouveaux mondes (Lassiter, 2005, pp. 66, 70).

En lien avec ce constat d'un changement dans les conditions du travail de terrain, la deuxième idée essentielle qui se dégage, à mon sens, de l'exposé de Lassiter est **la mise au jour et la dénonciation d'un certain nombre de rapports de pouvoir structurels**, d'où la volonté de créer une pratique ethnographique plus égalisatrice.

À partir des années 1970, soutient Lassiter, des anthropologues et d'autres chercheurs en sciences sociales et humaines ont critiqué la relation qu'entretenait l'anthropologie avec le colonialisme, en mettant en évidence tant « the hegemony of Western-situated knowledge » que les structures de pouvoir qui engendrent l'ethnographie (Lassiter, 2005, p. 48). Pour l'auteur, cette critique a amené les anthropologues à se confronter à un certain nombre de problèmes épistémologiques associés à la politique de la représentation, comme la question de savoir qui a le droit de représenter qui, ou celle du but dans lequel l'autre est représenté. En ethnographie, spécifiquement, cette critique aurait initié de nombreuses tentatives de réponses, alimentant une expérimentation tenace dans le domaine de la pratique et de l'écriture ethnographique, et donnant lieu à des courants théoriques qui démontreraient une conscience accrue des rapports de pouvoir impliqués dans l'ethnographie : « [T]his more critical approach would come later as anthropologists became much more intimately and critically aware of the colonially derived separation between those doing the representing (the Self) and those providing the first hand data for these representations (the Other) » (Lassiter, 2005, p. 37).

Ainsi, parmi d'autres courants, l'anthropologie féministe se serait attachée à mettre au jour les rapports de pouvoir structurels qui placent les femmes dans des positions de subordination, notamment ceux liés à la production de compte rendus essentiellement masculins de la culture et du comportement humain<sup>6</sup>. La mise en œuvre de ce projet aurait toutefois permis de

---

<sup>6</sup> De nombreuses femmes anthropologues, rapporte Lassiter, ont fait remarquer qu'une large part des ethnographies étaient écrites par des anthropologues masculins étudiant des thèmes masculins, et que leurs conclusions étaient alors souvent extrapolées à l'ensemble présumé du groupe étudié. Pour ces anthropologues féministes, les activités des femmes étaient donc souvent traitées de manière secondaire ou simplement ignorées, car jugées trop dérisoires pour faire partie d'une description culturelle. Michelle Rosaldo et Louise

dénoncer aussi certains rapports de pouvoir structurels associés au projet anthropologique féministe lui-même : l'autorité des femmes blanches, au sein du mouvement féministe, à parler pour les femmes de couleur et à les représenter ; et, plus globalement, la position hiérarchique des femmes ethnographes par rapport à leurs sujets de recherche. Ces observations auraient conduit les anthropologues féministes à vouloir considérer l'ethnographie comme une pratique égalisatrice, non seulement en prenant des femmes pour sujets ethnographiques, mais aussi en réfléchissant intensivement aux solutions qui leur permettraient de réduire les disparités entre ethnographes féminins et sujets féminins dans la production ethnographique.

D'après Lassiter, les méthodes envisagées par les ethnographes féministes, fondées sur l'intersubjectivité, la réciprocité et le dialogue, rejoignent les expérimentations menées à la même époque par les courants humaniste et interprétatif en anthropologie. Les trajectoires suivies par ces différents courants se seraient entrecroisées au sein d'une « revitalized critical ethnography that [...] problematized both fieldwork and the ethnographic text as an intersubjective project in coexperience, dialogue, and collaboration » (Lassiter, 2005, p. 60). Ceci m'amène à relever la troisième idée essentielle qui ressort du compte rendu de Lassiter : **l'orientation de la recherche ethnographique vers une perspective plus publique et engagée** (et, en correspondance, la remise en cause d'un projet intellectuel universaliste et essentiellement théorique).

En effet, Lassiter signale que les changements externes intervenus et la critique de l'anthropologie ont suscité, chez de nombreux anthropologues – féministes, humanistes, interprétativistes, postmodernes –, une réflexion sur les limites de l'ethnographie à représenter la complexité de la culture et de l'expérience telles qu'elles sont vécues et, partant, une remise en question de la pratique ethnographique conçue comme étant au service d'un projet scientifique plus global de comparaison transculturelle (ethnologie). C'est dans ce contexte qu'il faudrait replacer, notamment : la proposition de Clifford Geertz de donner à l'ethnographie une

---

Lamphere résumait ainsi cette position : « In writing about human culture, [anthropologists] have followed our own culture's ideological bias in treating women as relatively invisible and describing what are largely the activities and interests of men » (Rosaldo et Lamphere, 1974 citées dans Lassiter, 2005, p. 52). Les comptes rendus ethnographiques auraient montré, en cela, leurs limites à représenter la totalité de l'expérience humaine et à proposer une compréhension de la culture dans sa globalité.

orientation interprétativiste<sup>7</sup> ; les textes marquants de la « nouvelle ethnographie » critique (ayant pour auteurs James Clifford, George E. Marcus, Michael M. J. Fischer et Renato Rosaldo)<sup>8</sup> ; l'émergence de genres narratifs et dialogiques dans l'écriture ethnographique ; ou encore, la tendance de l'anthropologie humaniste à se centrer sur le dialogue avec les interlocuteurs « not just as a representational strategy, but as an expression of an ethical stance calling for a more consciously responsible and humanistic dialogic anthropology » (Lassiter, 2005, p. 64).

Par ailleurs, des auteurs critiques, souligne Lassiter, ont laissé entendre plus récemment que la collaboration pourrait être associée à la mise en place d'une ethnographie qui soit plus explicitement critique, tant dans sa pratique que dans son écriture. Ce serait le cas de George E. Marcus, pour qui la collaboration, en tant que « métaphore clé » et « pratique transformatrice », dévoile explicitement les priorités et les buts divergents, et rend les relations inhérentes au travail de terrain encore plus centrales dans l'écriture d'une ethnographie critique. D'après l'interprétation de Lassiter, Marcus suppose qu'une collaboration plus explicite et délibérée « also advances the purposes of a critical ethnography and its goal of more fully expressing the activism and citizenship of the anthropologist as a more complete participant in the larger anthropological project of social justice and equity—which [...] is a project that now struggles to be engaged as a public as well as an ethical act » (Lassiter, 2005, p. 72).

Pour Lassiter, cette vision de l'ethnographie critique coïncide avec l'accent mis sur la collaboration en anthropologie appliquée et en anthropologie féministe. Il n'y aurait donc plus lieu de distinguer aussi fermement l'ethnographie féministe de l'ethnographie critique, ni même les buts de ces dernières de ceux de l'anthropologie appliquée. « Yet this shouldn't be surprising: the goals and purposes of anthropology in general seem to be shifting: the discipline's practitioners both academic and applied, are establishing themselves in streams of practice

---

<sup>7</sup> Dans *The Interpretation of Cultures*, publié en 1973, Clifford Geertz propose de concevoir l'investigation ethnographique comme une science interprétative à la recherche de signification plus que comme une science expérimentale. À travers la métaphore du texte, l'anthropologue établit un parallèle entre l'analyse culturelle et l'interprétation littéraire ou sémiologique.

<sup>8</sup> Lassiter fait référence aux ouvrages suivants : *Writing Culture* (1986), de Clifford et Marcus ; *Anthropology as Cultural Critique* (1986), de Marcus et Fischer ; *The Predicament of Culture* (1988), de Clifford ; et *Culture and Truth* (1989), de Renato Rosaldo.

more relevant, more public, and more accessible to a diversity of constituencies », conclut-il (Lassiter, 2005, p. 73).

Contrairement à la plupart des points de vue sur la collaboration examinés jusqu'à maintenant, l'argumentation développée par Lassiter met donc en évidence qu'au-delà du caractère « alternatif » de la recherche collaborative, il y aurait aussi lieu de voir dans cette dernière une approche potentiellement *critique* de la recherche. Les différents positionnements qu'adopte l'auteur suggèrent, à mon sens et comme je le signalais plus tôt, que la situation postcoloniale et la transformation de la recherche (celle-ci tendant vers une trajectoire plus publique) puissent former le contexte des processus collaboratifs de recherche et se révéler ainsi un champ d'observation déterminant. Je soulignerai également que les grandes lignes de son argumentation annoncent plusieurs des fondamentaux de l'approche collaborative de la recherche – que je présenterai maintenant, puisque c'est de ces fondamentaux que sont dérivés, hormis le contexte, les quatre autres champs que je propose de voir ouverts à l'observation et qui ont davantage trait à la fabrication de la recherche en tant que telle : le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche ; la qualité de la relation de collaboration ; la portée modificatrice de la recherche ; et la validité scientifique.

#### **4.1.2 Les fondamentaux d'une approche ouvertement différente de la recherche**

Dans la littérature analysée sur la recherche collaborative, certains raisonnements en faveur de la collaboration ont pour point de départ une observation des insuffisances des modèles classiques de recherche, insuffisances liées au type de connaissances produit ou aux rapports de pouvoir inhérents à ces modèles ; d'autres trouvent leur origine dans la démonstration que l'interaction continue entre chercheurs et utilisateurs potentiels constitue un déterminant majeur de l'application des connaissances produites.

#### 4.1.2.1 La recherche collaborative : un processus de coproduction de connaissances, enchâssé dans des contextes spécifiques

Or, s'il est vrai que ces points de départ conduisent les raisonnements à s'interroger en premier lieu sur certains aspects de la recherche plutôt que sur d'autres, le fait d'envisager la relation de collaboration comme une *condition* de la production de connaissances scientifiques unit tous ces points de vue. Dans la recherche collaborative, en effet, la relation entre les chercheurs et les collaborateurs n'est pas envisagée seulement en termes d'enjeu méthodologique ou d'influence sur la recherche : on estime que les connaissances sont produites sur la base même de cette relation de collaboration, et que c'est précisément ce qui donne une validité scientifique aux connaissances produites (quelle que soit la manière dont on définit cette validité, j'y reviendrai dans la sous-section consacrée à ce point spécifique).

Comme le font remarquer Bray *et al.* : « This is in stark contrast to traditional experiment, survey, and field research that is widely practiced in behavioral and social science and holds to a strict separation between researcher and subject » ou, de façon plus générale, entre le chercheur et ses collaborateurs (Bray *et al.*, 2000, p. 6). De fait, l'accent porté sur la relation de collaboration regroupe les raisonnements autour d'une prise de position largement commune qui remet en question la recherche scientifique classique dans ses dimensions politique, éthique, pragmatique, épistémologique et méthodologique.

L'approche de la recherche scientifique qui se dessine à travers cette prise de position en est une dans laquelle l'engagement autant de non-chercheurs que de chercheurs dans la conduite de la recherche prend un caractère délibéré. En effet, les textes examinés font apparaître la recherche scientifique comme une activité par définition collaborative ; la particularité du modèle collaboratif tiendrait au fait que celui-ci met délibérément et explicitement en évidence cette collaboration à plusieurs étapes de la recherche. C'est ce qui fait écrire à Lassiter : « To be sure, we all practice collaboration in one form or another when we do ethnography. But collaborative ethnography moves collaboration from its taken-for-granted background and positions it on center stage » (Lassiter, 2005, p. 16).

Sur le plan méthodologique, le modèle collaboratif appelle donc les sujets, les informateurs clés, les praticiens, les citoyens, les décideurs (selon les auteurs) concernés par la recherche à devenir des collaborateurs, c'est-à-dire à jouer un rôle actif dans la conception et la conduite de la recherche. Comme le met en évidence la définition de la recherche collaborative proposée par Denis et Lomas, la construction de cette relation de collaboration et la progression de la recherche sont facilitées par un ensemble d'interactions conçues spécifiquement pour réunir chercheurs et non-chercheurs à plusieurs étapes, sinon tout au long du processus : « [W]e defined collaborative research as a deliberate set of interactions and processes designed specifically to bring together those who study societal problems and issues (researchers) with those who act on or within those societal problems and issues (decision-makers, practitioners, citizens) » (Denis et Lomas, 2003, p. 1).

C'est à travers ces interactions que le cadrage des questions et du processus de recherche s'effectue conjointement par les chercheurs et les collaborateurs<sup>9</sup>. La définition que fournit Lassiter de l'ethnographie collaborative cerne bien cet aspect, en plus de souligner que la production du compte rendu final peut constituer (ou doit constituer, selon cet auteur) une étape intégrante du processus de recherche collaborative : « We might sum up collaborative ethnography as an approach to ethnography that *deliberately* and *explicitly* emphasizes collaboration at every point in the ethnographic process, without veiling it—from project conceptualization, to fieldwork, and, especially, through the writing process » (Lassiter, 2005, p. 16).

**Dans la littérature examinée sur la recherche collaborative, la collaboration est donc d'abord et avant tout une problématique relationnelle et communicationnelle. L'analyse des sources documentaires sélectionnées me permet de dégager, outre les considérations liées au contexte (et évoquées au point précédent), quatre grands axes d'argumentation, que je propose de voir**

---

<sup>9</sup> Lassiter fournit un exemple concret pour illustrer ce processus : « Dialogues like the one I had with Ralph Kotay—both about song and about the representation of song in text—literally forced me to shift my focus from situating spirit within an academic sacred/secular dichotomy, based in distance and disbelief, to emphasizing the phenomenological questions about spirit, based in proximity and belief, that emerged in our collaborative conversations. Discussions about the ethnographic text itself powerfully reshaped and redefined the book's evolution and further shifted the authority and control of the text from the ethnographer to the dialogue between ethnographer and consultants » (Lassiter, 2005, p. 8).

**comme autant d'éléments constitutifs et imbriqués de l'approche de la recherche qui y est privilégiée. Il s'agit des implications politiques de la recherche, de ses fondements éthiques et communicationnels, de la portée modificatrice de la recherche et d'un questionnement sur la validité des connaissances scientifiques.**

Ainsi, dans les grandes lignes, au centre de l'approche collaborative de la recherche se trouve une posture qui fait des implications politiques et éthiques de la recherche en sciences sociales un sujet central de préoccupation et d'analyse : « Issues of power and control, as well as ethics, equally underlie this posture on how human inquiry should be conducted » (Bray *et al.*, 2000, p. 7). En effet, d'une part, comme je le préciserai au point suivant, la critique de la recherche classique opérée dans cette littérature porte en grande partie sur les rapports de pouvoir associés à la recherche. D'autre part, cette approche reste attentive à la manière dont les enjeux éthiques plus complexes façonnent la production de la recherche et la communication entre les collaborateurs. Les textes étudiés mettent l'accent sur la diversité des acteurs engagés dans la recherche et de leurs points de vue respectifs. La recherche apparaît alors comme une rencontre inaugurant un processus complexe de dialogue entre plusieurs interlocuteurs, duquel émergent des co-connaissances scientifiques.

L'approche collaborative postule également que la recherche est une pratique qui a une portée modificatrice et qui doit s'occuper d'une manière plus articulée et conséquente des préoccupations des communautés dans ou avec lesquelles elle est réalisée. Bray *et al.* définissent ainsi la recherche collaborative largement en fonction de son caractère orienté vers le changement ou l'action résultant des connaissances produites<sup>10</sup>. Tous ces positionnements remettent en cause les critères classiques de validité des connaissances scientifiques et ouvrent un questionnement à propos des finalités de la recherche en sciences sociales.

---

<sup>10</sup> Pour cerner les similarités existant entre les diverses formes de recherche collaborative, ces auteurs citent les quatre points communs des stratégies de recherche orientées vers l'action signalés par Brooks et Watkins : « First, their intended result is "the construction of new knowledge on which new forms of action can be based". The second dimension is that those people who comprise the population of a particular research context or setting "should be central to the research process" as active participants in the inquiry process. Third, "the data used in the research process are systematically collected and come from the experience of the participants". The fourth dimension is, as previously mentioned, a focus on generating change in the form of "improvements in professional practice organizational outcomes, or social democracy" » (Brooks et Watkins, 1994 cités dans Bray *et al.*, 2000, p. 30).

Ce sont ces quatre axes – et les quatre champs d’observation que j’y vois associés – que je détaillerai dans la prochaine section (4.2), afin de montrer à la fois quels positionnements la littérature sélectionnée sur la recherche collaborative adopte au regard de ces axes et ce que ces positionnements impliquent sur le plan de l’analyse des processus réels de collaboration. Mais d’abord, je résume : la littérature examinée fait apparaître la recherche scientifique comme **un processus de coproduction de connaissances, façonné par des interactions entre acteurs hétérogènes – dans toute leur complexité éthique et politique –, enchâssé dans des contextes spécifiques et ayant une visée explicite de changement.** Lorsqu’on a pour but d’étudier les processus collaboratifs de recherche, cette vision de la recherche scientifique a l’avantage de devenir précisément une définition de la collaboration dans le domaine de la recherche.

#### **4.1.2.2 L’activité scientifique, inséparable des rapports de pouvoir entre les acteurs qui la font**

En ce qui concerne les fondamentaux de l’approche collaborative, il est indispensable de s’attarder sur un aspect précis de la littérature étudiée, parce qu’il fonde en grande partie les arguments en faveur de la collaboration : dans ce corpus théorique, les implications politiques de la recherche et les rapports de pouvoir constituent un aspect incontournable.

De fait, il s’avère que la question de la relation entre le chercheur et les collaborateurs, plus encore entre le chercheur et ceux qui sont considérés comme les sujets de la recherche dans les modèles classiques, est à la source d’une réflexion sur les enjeux politiques de la recherche scientifique. La collaboration est justement vue comme un moyen d’atténuer, de rééquilibrer, voire d’inverser – dans les formes les plus radicales de recherche collaborative – les rapports de pouvoir dans la recherche et, partant, d’aider à construire une science plus équitable.

« We agree that collaborative inquiry is a legitimate form of research and that it is important to maintain this position. To fail to do so is to yield the field on important questions about how human inquiry is commonly conducted—questions that involve issues of power, control, and the validity of knowledge that is imposed on society », affirment Bray *et al.* (2000, p. 26). Les textes

analysés mettent effectivement en évidence des rapports de pouvoir qui se situent sur plusieurs plans : le statut du chercheur par rapport à celui des sujets de la recherche, le statut du savoir académique et de la recherche scientifique, les implications des discours scientifiques, les rapports historiques de pouvoir entre les peuples.

Dans les raisonnements sur la collaboration ayant pour point de départ une dénonciation des rapports de pouvoir à l'œuvre dans la recherche classique, cette dernière est vue comme une entreprise élitiste, qui placerait « the scholar at some apex of knowledge and understanding and her 'subjects' in some inferior, less knowledgeable position » (Lawless, 1993 citée dans Lassiter, 2005, p. 8). La méthode de recherche classique, fondée sur la séparation d'avec le sujet ou l'informateur clé, et leur exclusion des décisions liées au processus de recherche, matérialiserait ce rapport de pouvoir<sup>11</sup>. Selon Lassiter, il en irait de même avec le produit final de la recherche, conçu et destiné le plus souvent aux collègues chercheurs plutôt qu'aux collaborateurs : « [F]ew have examined how in actual practice ethnographers persistently write not for their consultants but for their fellow elite in the academy » (Lassiter, 2005, p. 6).

Tous les raisonnements sur la collaboration n'adhèrent pas à ce point de vue catégorique. Par contre, en faisant de la collaboration une condition de production des connaissances scientifiques, tous mettent au moins à l'épreuve l'idée que le chercheur représente nécessairement un observateur et un analyste privilégiés des faits culturels et sociaux. L'approche collaborative, en relativisant la position privilégiée du chercheur et son autorité, introduit donc le reflet nouveau d'une tension entre ce dernier et les sujets de la recherche. En effet, ce repositionnement ébranle le rapport hiérarchique de domination établi entre les discours académiques et les discours « pratiques ». Ce faisant, il ouvre le champ à toute une série de questions liées aux enjeux politiques de la recherche : qu'est-ce qui doit être étudié ? Qui a le droit d'étudier qui et de parler pour qui ? Quelles interprétations doivent être favorisées ? Ce repositionnement met également à mal l'idée, classique, que la recherche

---

<sup>11</sup> Whyte explicite cette position en affirmant : « The standard model of social research is an elitist or top-down model. It is commonly assumed that, in order to meet the exacting standards of science, the professional researcher should exercise maximum control over the research process, from the initial design to the conclusions and recommendations emerging from the study. . . . Participatory action research challenges this standard model » (Whyte, 1991 cité dans Bray *et al.*, 2000, p. 35).

scientifique serait une activité réservée aux spécialistes. Dans la recherche collaborative, le processus par lequel les connaissances scientifiques sont produites devient accessible aux non-chercheurs.

Par ailleurs, la littérature sur la recherche collaborative attire l'attention sur le fait que, quoi que certains puissent en penser, la recherche scientifique porte véritablement à conséquence :

When all is said and done, the texts that we produce with our consultants do matter. They matter intellectually, politically, and ethically in a variety of contexts—in the academy, in the communities in which we study, in our practice, in our moral commitments. They also matter to people like Ralph Kotay—people who are our collaborators, co-intellectuals, colleagues, and friends (Lassiter, 2005, p. 14).

Aussi, j'insiste, l'approche collaborative invite-t-elle à se questionner sur les fins de la recherche, et à réfléchir aux implications et aux conséquences politiques et éthiques que peuvent avoir les connaissances produites. En tant qu'anthropologue, Lassiter donne l'exemple du pouvoir que peuvent avoir certaines interprétations ethnographiques dans la définition d'une communauté auprès des gens de l'extérieur, mais aussi des futures générations de cette communauté (Lassiter, 2005, p. 11). « [W]hen people don't know any better, they believe what we say or write », écrit-il (Lassiter, 2005, p. 14). Il rappelle également le fait que les recherches anthropologiques ont pu alimenter, à une certaine époque, l'entreprise coloniale.

Ce point amène à cerner le dernier type de rapport de pouvoir dans la recherche qui est mis en évidence par les textes. Pour Lassiter, la recherche classique avec les populations autrefois colonisées prolonge bien souvent les rapports historiques de pouvoir, parce qu'elle continue à refléter les priorités de l'« establishment » plutôt que celui des communautés concernées.

Prenant le cas de son collaborateur autochtone Ralph Kotay, il prévient :

Ralph Kotay's sentiment still echoes an uncomfortable politicized chasm created by the colonial encounter and sustained by the hierarchical division between the academy and the so-called (and now ever-shifting) research site—a division that, although admittedly blurred, still resounds in the texts that we produce and thus continues to be very real for consultants like Kotay (Lassiter, 2005, p. 5).

En somme, la littérature sur la recherche collaborative lie l'activité scientifique aux rapports de pouvoir entre les acteurs qui la font ou qui sont concernées par elle. Prendre en considération

ces rapports de pouvoir dans l'étude des processus collaboratifs de recherche implique de tenir compte de plusieurs aspects contextuels tels que ceux mentionnés plus tôt : la complexité de la situation postcoloniale et la transformation de la recherche. Mais surtout, parce que la collaboration est présentée comme une façon non seulement de documenter, mais de surmonter ces « problèmes », à travers une organisation du processus de recherche dans lequel le pouvoir et le contrôle sur la recherche seraient mieux distribués, cette littérature amène à s'intéresser aux rapports de pouvoir en les abordant principalement à partir du déroulement même du processus de recherche.

#### **4.2 Collaborer : les champs qui s'ouvrent à l'observation**

L'attention se tourne donc vers quatre composantes des processus de recherche comme tels : le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche ; la qualité de la relation de collaboration ; la portée modificatrice de la recherche ; et la validité scientifique. Comme je l'ai déjà précisé, ce sont ces aspects concrets qui, à mon sens, correspondent aux grands axes d'argumentation dans la littérature analysée sur la recherche collaborative ou, en d'autres mots, qui correspondent aux éléments constitutifs de l'approche collaborative de la recherche.

##### **4.2.1 S'attarder sur le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche**

Concernant la première composante – le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche –, Lassiter affirme que beaucoup d'ethnologues situent les premières racines de la collaboration dans les travaux de géants intellectuels comme le Britanno-Polonais Bronislaw Malinowski (1884-1942), et son exhortation à privilégier l'observation participante à l'« anthropologie de véranda », ou l'Américain Franz Boas (1858-1942), fondateur de l'anthropologie américaine et considéré avec Malinowski comme l'un des pères de l'ethnographie.

D'après Lassiter – et c'est là l'un des points importants de son argumentation –, les racines de la collaboration ethnographique plongent encore plus profondément, en l'occurrence dans la tradition des débuts de l'anthropologie américaniste (avant même Boas), notamment avec les travaux de Lewis Henry Morgan (1818-1881)<sup>12</sup> et les orientations du Bureau d'ethnologie américaine naissant (fondé en 1879). L'auteur fait valoir l'idée que le développement de la collaboration est une composante centrale de l'anthropologie américaniste, étroitement liée à l'étude des Amérindiens. Aussi, soutient-il, il nous faut reconnaître non seulement que des collaborateurs amérindiens ont aidé, parfois activement, à donner forme aux toutes premières descriptions ethnographiques des peuples autochtones d'Amérique du Nord, mais aussi que ces expériences collaboratives ont eu un effet significatif sur le développement des études amérindiennes et celui de l'anthropologie américaine dans son ensemble (Lassiter, 2005, pp. 29-30, 45)<sup>13</sup>.

Il reste que ce que Lassiter dit du plan qu'avait Malinowski pour le travail de terrain peut ici permettre d'évoquer plusieurs points constitutifs de l'approche collaborative de la recherche :

*It involved a shift in the primary locus of investigation, from the deck of the mission ship or the verandah of the mission station to the teeming center of the village, and a corresponding shift in the conception of the ethnographer's role, from that of inquirer to that of participant 'in a way' in village life.*

*Importantly, the role of the ethnographer's interlocutors shifted as well: Malinowski's own diaries aside, in many places this new fieldwork plan transformed "the niggers"—as some early fieldworkers called their subjects—into friends, teachers, and informants. To*

<sup>12</sup> En particulier, la première ethnographie réalisée par Morgan, la *League of the Ho-dé-no-sau-nee, or Iroquois*, publiée en 1851 et considérée, entre autres par John Wesley Powell, le premier directeur du Bureau d'ethnologie américaine, comme le premier compte rendu scientifique jamais écrit sur une tribu amérindienne. Dans l'écriture de cette ethnographie, Morgan collabore avec Ely S. Parker, un Indien seneca avec qui il s'est lié d'amitié et qui allait devenir commissaire des États-Unis pour les Affaires indiennes. Au départ, Parker facilite à Morgan l'accès aux chefs iroquois, en servant d'interprète. Par la suite, il apporte également ses propres connaissances directes et aide Morgan à organiser des entretiens dans la réserve de Tonawanda. La dédicace et la préface de la *League*, rédigées par Morgan, font explicitement référence à cette collaboration ethnographique (Lassiter, 2005, p. 30-31 ; « Lewis Henry Morgan », *Encyclopaedia Universalis*, consultée en ligne le 3 avril 2012).

<sup>13</sup> Lassiter souhaite démontrer qu'un courant entier de travaux ethnographiques a été ignoré dans la réflexion contemporaine sur le dialogue et la collaboration, alors que ce courant est sans doute celui qui s'est débattu le plus longtemps et le plus systématiquement avec les processus et les produits de l'ethnographie collaborative. En réhabilitant cet héritage, en quelque sorte, et en montrant en quoi les expériences historiques de collaboration dans la tradition américaniste coïncident avec les arguments des anthropologues critiques contemporains, l'auteur suggère entre autres que la réflexion critique sur l'ethnographie menée par les anthropologues féministes et postmodernes soit envisagée comme un « contexte renouvelé » d'intérêt pour le modèle collaboratif (Lassiter, 2005, p. 51).

directly and more intensively engage the natives necessarily implied *a requisite of collaboration* in order for the ethnographer to, first, discern the “*native point of view*”, and, second, write ethnography (Lassiter, 2005, p. 26, soulignés de KV).

#### 4.2.1.1 Un déplacement du lieu principal d'investigation

Le modèle collaboratif favorise une orientation de la recherche vers les buts, les activités, les préoccupations des communautés dans ou avec lesquelles celle-ci est réalisée. Cette « attention scientifique » à l'égard des préoccupations des communautés permettrait de lutter contre plusieurs formes de rapports de pouvoir dénoncées à propos de la recherche classique. Il ressort, en effet, des textes étudiés qu'ignorer ou traiter comme secondaires les préoccupations des communautés peut faire écho à certaines situations de domination, en plus de limiter la science dans sa compréhension des faits sociaux et culturels. Il ressort également que le fossé entre le monde de la recherche, d'une part, et celui des pratiques et de la vie de la communauté, d'autre part, est préoccupant. On souhaite dès lors une sorte de réconciliation.

Pour les auteurs, ce dernier problème ne se pose pas tant en termes d'écart entre ce que Lassiter appelle les « *academically positioned and community-positioned narratives* » (Lassiter, 2005, p. 4). Plutôt, le problème viendrait alors du fait que les « récits académiques » apparaissent bien souvent hors de propos aux communautés, aux professionnels, aux citoyens. Dans son exposé sur les enjeux politiques et éthiques de la recherche, Lassiter observe, par exemple, que pour Kotay et ses autres collaborateurs indiens kiowa, le véritable enjeu n'est pas de présenter leurs propres interprétations sur le même pied que celles de l'ethnologue : « *It is about the irrelevance of many academically positioned interpretations [...] to him and his community* » (Lassiter, 2005, p. 11). De même, lorsqu'ils citent certaines des raisons invoquées pour expliquer l'émergence de la recherche-action (qu'ils voient comme une des formes possibles de la recherche collaborative), Denis et Lomas font état du même constat, mais partant cette fois-ci d'un souci pragmatique : « *The principal symptom of the crisis [faced by many scholarly disciplines] is that as our research methods and techniques have become more sophisticated, they have also become increasingly less useful for solving practical problems that members of organisations face* » (Susman et Evered, 1978 cités dans Denis et Lomas, 2003, p. 1).

Or s'occuper d'une manière plus articulée et conséquente des préoccupations des communautés implique forcément que la recherche soit dorénavant plus enchâssée dans des contextes spécifiques. Comme le précisent Denis et Lomas : « In collaborative research, the framing of problems and research processes is embedded in specific social and organisational contexts, and takes seriously the specific information and knowledge needed by the practitioners in that context » (Denis et Lomas, 2003, p. 2). Dans les textes examinés, on fait valoir que cette façon de synchroniser, en quelque sorte, les préoccupations des communautés et les priorités de recherche permet d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. Dans le même temps, on admet que cette synchronisation engendre un repositionnement des buts de la recherche en sciences sociales et des conditions de validité des connaissances scientifiques. Ici encore, j'explicitai ce point au moment d'aborder l'axe de la validité scientifique.

En outre, en intimant de se pencher sur les préoccupations des communautés, l'approche collaborative de la recherche sollicite une forme d'engagement moral des chercheurs envers leurs collaborateurs. Cet engagement des chercheurs consiste à produire des recherches qui soient, comme le formule Lassiter, « both responsive and relevant to the public with whom they work » (Lassiter, 2005, p. 6). Or cette condition a pour effet de mettre le chercheur et le processus de recherche sous tension : celle d'apporter une double contribution, à la communauté directement concernée par la recherche en même temps qu'à l'avancement d'un corpus plus général de connaissances théoriques. Selon les cas mentionnés dans les textes, la notion d'engagement prend une forme plus ou moins radicale, allant de l'« alliance politique » avec les collaborateurs (dans la recherche-action participative, notamment) au fait de s'assurer que les résultats de la recherche soient utilisés par des publics précis ou prédéfinis (Denis et Lomas, 2003, p. 2).

Enfin, le fait de se rapprocher des préoccupations des communautés suppose que la recherche leur soit également destinée. C'est que la recherche collaborative s'adresse souvent à des communautés aux intérêts différents : « [True collaboration] also means directing the collaborative work toward multiple ends, ends that speak to different needs and different constituencies, ends that might be so differently defined as to have never even been considered by one or more of the collaborating parties » (Hinson, 1999 cité dans Lassiter, 2005, p. 12).

Envisagée sous l'angle de l'analyse des processus réels de collaboration, l'approche collaborative conduit, par conséquent, à se pencher sur le cadrage de la problématique et des questions de recherche. Elle amène à s'intéresser, d'abord, à **l'origine de la problématique et des questions de recherche, aux buts ou objectifs de la recherche, aux motivations des différents acteurs pour collaborer, aux bénéficiaires prévus et au partage de l'intérêt pour la question de recherche**. Comme le fait remarquer Lassiter : « All collaborative ethnographic projects are like this—ethnographers and consultants must first and foremost share a common vision on some level; otherwise collaboration breaks down » (Lassiter, 2005, p. 137).

#### 4.2.1.2 Une modification du rôle du chercheur et de celui de ses interlocuteurs

L'approche collaborative insiste, de plus, sur le fait que les sujets de la recherche, les informateurs clés et les autres personnes directement concernées par la recherche n'ont plus un statut de sujets ou d'informateurs, mais de collaborateurs, de co-chercheurs ou de « consultants » (Lassiter, 2005). Ce changement de statut comporte des conséquences importantes, en ce qu'il confère aux collaborateurs un rôle actif dans la recherche et qu'il suppose, de la part des chercheurs, un certain lâcher-prise sur le contrôle du processus de recherche. Toutefois, les textes étudiés révèlent que ce « rôle actif » des collaborateurs varie passablement selon les formes de recherche collaborative. En effet, tandis que les principes de l'approche semblent assez bien partagés, c'est dans la méthode que des différences significatives apparaissent.

Je citerai, à cet effet, trois exemples de cas très différents trouvés dans la littérature analysée. Dans un premier cas, le rôle du chercheur et celui du collaborateur sont apparemment indifférenciés. Denis et Lomas signalent que, dans la recherche-action et la recherche-action participative (soit deux formes possibles de la recherche collaborative, selon les auteurs), la distinction entre chercheurs et non-chercheurs ne serait pas mise en valeur, et les deux parties se retrouveraient donc dans des positions similaires pour contrôler le processus de recherche (Denis et Lomas, 2003, p. 2). Dans un deuxième cas, le rôle du chercheur consiste à offrir son appui aux collaborateurs. Lassiter donne l'exemple d'un enseignant-chercheur en

communication et éducation (Theisz) et d'un chanteur sioux lakota (Severt Young Bear) ayant réalisé ensemble, dans les années 1990, une ethnographie prenant la forme d'un récit de vie. « Theisz took on the role of compiler and translator: "I felt my role to be that of an enlightened recorder," writes Theisz. "I knew much about Severt's experiences, research, family history, and opinions. I wanted to aid in bringing it forth" (Young Bear and Theisz, 1994) » (Lassiter, 2005, p. 42). Dans un troisième cas, les collaborateurs sont consultés de manière approfondie sur quelques aspects précis. Dans l'évaluation de programme collaborative, Denis et Lomas rapportent que les collaborateurs jouent un rôle dans le cadrage de l'évaluation et dans l'interprétation des résultats, mais que seul le chercheur aurait la responsabilité de l'ensemble du processus (Denis et Lomas, 2003, p. 2).

Ces différences mettent en lumière une diversité de configurations de collaboration, dans lesquelles varient la nature de la contribution des collaborateurs, la nature de la relation entre chercheurs et collaborateurs, le but inscrit dans la démarche de collaboration, voire le but même de la recherche. Elles invitent donc à analyser le cadrage du processus de recherche.

#### **4.2.1.3 L'exigence d'une collaboration**

Ici encore, je me servirai d'un exemple historique de collaboration cité par Lassiter afin de mettre en évidence les positionnements de l'approche collaborative qui se dégagent des textes étudiés. Il s'agit à mon sens de collaboration « rapprochée », en ceci que cette dernière privilégie une participation relativement serrée, par un collaborateur, à l'ensemble du processus de recherche. Ainsi, en faisant référence à la longue, féconde et relativement célèbre collaboration entre Franz Boas et son principal interlocuteur autochtone, George Hunt (1854-1933), un Indien kwakiutl, Lassiter fait remarquer que Boas pousserait « un pas plus loin » que Malinowski la condition de collaboration dans le travail de terrain. Après avoir été l'interprète de Boas, Hunt a utilisé les techniques d'écriture et de traduction enseignées par Boas pour produire de nombreuses descriptions ethnographiques écrites de la culture kwakiutl. Ces descriptions ont

par la suite été publiées par Boas en faisant figurer Hunt comme coauteur (Lassiter, 2005, p. 27)<sup>14</sup>.

Dans l'ouvrage de Lassiter, cet exemple permet à l'auteur de rappeler toute l'influence qu'ont eue les collaborations de Boas avec Hunt et d'autres informateurs autochtones sur le façonnement de l'anthropologie américaine, ainsi que la valeur de modèle qu'elles ont acquises pour les anthropologues qui souhaitent mettre en place les conditions d'une collaboration plus explicite et délibérée. Mais surtout, ce cas sert à illustrer le fait que la collaboration ne se fait pas sans tension, et que les exemples historiques de collaboration démontrent que cette démarche est plus compliquée qu'il n'y paraît au premier abord.

En effet, comme l'observe Lassiter, Boas avait l'habitude d'établir l'agenda de recherche de Hunt, de définir les questions qu'il devait poser et de déterminer le style dans lequel Hunt devait écrire. Même s'ils étaient amis, Boas avait formé Hunt en tant qu'assistant et était son employeur. Cela amène Lassiter à reconnaître que la relation que Boas entretenait avec Hunt était objectivement plus hiérarchique qu'égalitaire (Lassiter, 2005, p. 27-28). Et les auteurs ayant étudié de plus près cette collaboration, à conclure que : « [T]he Hunt-Boas collaboration was less about equalizing the relationship between ethnographer and native collaborator than it was about serving Boas's objective of augmenting anthropology's scientific authority to represent the Other's point of view » – point de vue dont la validité, en dernière instance, était assurée par la présence de Hunt (Briggs et Bauman, 1999 paraphrasés dans Lassiter, 2005, p. 28).

Boas aurait ainsi employé une gamme de dispositifs pour dissimuler partiellement son rôle dans la construction de ces textes et pour représenter la nature de la participation de ses informateurs dans le processus. Il aurait également effacé plusieurs des façons dont ses collaborateurs ont cherché à cadrer leur écriture, de sorte que les textes puissent donner l'impression de parler au monde au nom de la culture kwakiutl elle-même (Briggs et Bauman, 1999 cités dans Lassiter, 2005, p. 28).

---

<sup>14</sup> La collaboration entre Boas et Hunt a duré de la fin des années 1880 jusqu'à la mort de Hunt en 1933. Lassiter rapporte qu'elle aurait permis de produire 3 600 pages de texte ethnographique sur les peuples amérindiens (Lassiter, 2005, p. 28).

En termes d'analyse des processus réels de collaboration, cet exemple illustre, premièrement, que l'approche collaborative de la recherche amène à se questionner sur **l'intérêt même de collaborer**. L'idée de collaborer pour asseoir une forme d'autorité scientifique, d'authenticité, de légitimité est suggérée dans d'autres exemples cités par Lassiter, notamment l'établissement du Bureau d'ethnologie américaine, en 1879 (donc précédant la collaboration entre Boas et Hunt). Cet exemple fait partie de la démonstration de l'auteur suivant laquelle les racines de la collaboration ethnographique seraient à chercher, comme je le mentionnais plus tôt, dans la tradition des débuts de l'anthropologie américaniste.

Ainsi, après avoir mis en évidence que les travaux de Lewis Henry Morgan ont largement servi de fondation au Bureau – par l'adoption du cadre théorique évolutionniste privilégié par Morgan, de son approche ethnographique « de sauvetage » (*salvage ethnography*) mais aussi de sa démarche collaborative –, Lassiter fait remarquer que le fait de systématiser la collaboration avec les informateurs autochtones aurait permis de consolider et peut-être de forger une légitimité aux travaux du Bureau :

With the Bureau's establishment, American ethnography, as a scientific genre, was systematized, and so was collaboration with Native American informants. Consequently, the direct involvement of these native collaborators, many of whom also became Bureau ethnologists, would powerfully authorize the work undertaken by the BAE [Bureau of American Ethnology] as a whole (Lassiter, 2005, p. 31-32).

Pour cet auteur, toutefois, l'intérêt de collaborer devrait se trouver dans le fait qu'il s'agit d'un acte éthique en soi : la collaboration serait une pratique ethnographique plus moralement et éthiquement responsable envers les informateurs et les communautés étudiées. Denis et Lomas soulignent, pour leur part, que les motivations pour collaborer sont multiples (j'ajouterais, et donc forcément associées à qui initie la collaboration et en quels termes). La collaboration peut trouver son intérêt dans la volonté d'élargir les choix de problématiques ou de méthodologies, par exemple, ou de provoquer des changements dans la manière dont les chercheurs pensent, dont les praticiens agissent ou dont la société utilise les connaissances scientifiques (Denis et Lomas, 2003, p. 1).

Deuxièmement, l'exemple de la collaboration entre Boas et Hunt fait ressortir **une idée de niveaux de profondeur ou de complexité dans la collaboration**. C'est peut-être lorsqu'il présente la tradition américaniste en anthropologie (avant et après le travail collaboratif de Boas et Hunt, et singulièrement à travers les travaux du Bureau d'ethnologie américaine<sup>15</sup>) comme un courant entier de travaux d'inspiration collaborative qui est presque passé inaperçu auprès des ethnologues contemporains que Lassiter explicite le mieux cette idée (Lassiter, 2005, p. 29). En effet, parlant des collaborations entre anthropologues américains et informateurs autochtones, Lassiter distingue assez clairement l'action de co-chercher, de celles de co-concevoir et de co-écrire l'ethnographie (Lassiter, 2005, p. 29)<sup>16</sup>. On pourrait sans doute ajouter à cette liste l'action de co-analyser.

Une définition précise de ces actions reste à proposer. Mais, dans les grandes lignes, co-chercher renverrait, à mon sens, au fait, pour le collaborateur, de servir d'interprète, de fournir de l'information de première main (être informateur), d'être assistant de recherche (repérer des répondants, organiser et/ou réaliser des entretiens, collecter des données) et peut-être de partager le questionnement issu de ces activités. Co-analyser signifierait, pour le collaborateur, de produire des textes préliminaires, de donner ses propres interprétations, de mettre en relation divers éléments inscrits dans les données. Co-concevoir impliquerait que le collaborateur soit associé à la planification de la recherche (établir les thèmes de recherche, les buts du projet, l'agenda de recherche), à la définition des questions de recherche, à la conception de la méthodologie, à l'écriture de la proposition de recherche et des demandes de financement, à la constitution et à l'organisation de l'équipe de recherche. Enfin, co-écrire voudrait dire que le collaborateur prend part à la rédaction d'éléments d'analyse, à l'élaboration

---

<sup>15</sup> Établi par la Smithsonian Institution, avec le mandat d'effectuer des recherches anthropologiques sur les cultures indiennes d'Amérique du Nord, le Bureau d'ethnologie américaine « reste longtemps, d'après l'anthropologue Gérard Gaillard, le plus important centre de recherche anthropologique aux États-Unis » (Gaillard, *L'anthropologie américaine*, p. 64). Lassiter rapporte, à cet égard, que les textes produits par le Bureau entre 1879 et 1964, soit l'année où ont pris fin ses activités, représentent sans doute le plus important corpus singulier de littérature à avoir été produit sur les autochtones d'Amérique du Nord (Lassiter, 2005, p. 33). On peut ajouter que plusieurs des ethnographies de Boas ont été entreprises dans le cadre du Bureau, notamment sa première ethnographie, *The Central Eskimo* (1888), et *Ethnology of the Kwakiutl, based on data collected by George Hunt* (1921).

<sup>16</sup> Cela n'empêche que dans la conception d'une ethnographie explicitement et délibérément collaborative qu'il défend, Lassiter définit celle-ci par le fait qu'elle se donne pour but principal *l'écriture* de l'ethnographie avec les consultants de la communauté locale, ceux-ci collaborant activement dans ce processus (Lassiter, 2005, p. 17).

du compte rendu final et aux décisions relatives à l'orientation de ce compte rendu (style, destinataires)<sup>17</sup>.

Par ailleurs, l'action de co-présenter pourrait également être envisagée, peut-être au premier niveau de la gradation proposée en termes de complexité de la collaboration.

Il s'avère ainsi que l'approche collaborative appelle une analyse de la contribution réelle des collaborateurs. Mais parallèlement, elle conduit aussi à se questionner sur un troisième point qui se dégage de l'exemple de la collaboration entre Boas et Hunt : **la manière dont on rend compte de cette collaboration ou de la participation des collaborateurs dans la recherche.**

Lassiter indique que dans les ethnographies produites par le Bureau d'ethnologie américaine (entre 1879 et 1964), beaucoup d'anthropologues ont inclus dans le compte rendu final des références à leurs collaborateurs autochtones et au travail étroit effectué avec eux. Outre Boas, bien sûr, il cite l'exemple de l'ethnologue Alice Cunningham Fletcher (1838-1923), qui a reconnu explicitement le rôle de ses assistants et a plus d'une fois fait figurer le nom de ses collaborateurs autochtones (James R. Murie et Francis La Flesche, notamment) dans la liste des auteurs. Toutefois, souligne Lassiter, fréquemment il n'apparaîtrait pas clairement jusqu'à quel point les informateurs ont apporté une aide directe, encore moins contribué à l'écriture de l'ethnographie. L'auteur rappelle également plusieurs cas où les écrits de collaborateurs

---

<sup>17</sup> Lassiter répertorie six stratégies pour impliquer les collaborateurs dans l'écriture et la révision : utiliser les principaux collaborateurs comme lecteurs et réviseurs ; utiliser des groupes de discussion (*focus groups*) pour lire les textes en partie ou dans l'ensemble ; former des comités éditoriaux constitués de membres attirés qui lisent et révisent ; former des équipes mixtes chercheur-consultant (mais c'est le chercheur qui écrit) ; discuter du texte dans des forums communautaires plus larges ; créer des textes co-écrits (Lassiter, 2005, p. 139-145).

Par ailleurs, la distinction qu'établit Lassiter entre l'ethnographie réciproque et l'ethnographie collaborative laisse entrevoir que l'action de co-écrire suppose un certain type de co-analyse. Celui-ci différerait de l'action qu'implique la méthode réciproque, telle que la présente l'ethnologue Elaine Lawless : « Philosophically speaking, the method is simple: "The scholar presents her interpretations," Lawless writes; "the native responds to that interpretation; the scholar, then, has to adjust her lens and determine why the interpretations are so different and in what ways they are and are not compatible" » (Lawless, 1992 citée dans Lassiter, 2005, p. 8). Co-écrire supposerait plutôt que le collaborateur et le chercheur parviennent à une interprétation mutuellement acceptable.

autochtones ont été publiés par des anthropologues qui n'ont même pas reconnu la contribution de ces collaborateurs ou cité la source<sup>18</sup>.

Ce troisième point concernant la reconnaissance de la contribution des non-chercheurs laisse poindre, il faut le remarquer, la question de l'instrumentalisation de la collaboration, à différents niveaux, qui est peu abordée dans la littérature sur la recherche collaborative. En effet, cette littérature se préoccupe davantage d'explicitier les procédures qui permettraient de faire en sorte que cela ne se produise pas. On peut toutefois rapporter les propos de Judith Stacey (citée par Lassiter) qui, dans le cadre de ses recherches, a dû constater que : « [I]t is ultimately unclear "whether the appearance of greater respect for and equality with research subjects in the ethnographic approach masks a deeper, more dangerous form of exploitation" » (Stacey, 1988 citée dans Lassiter, 2005, p. 57).

Enfin, l'exemple de la collaboration entre Boas et Hunt soulève un quatrième point important, à savoir **la nature de la relation entre chercheur et collaborateurs**. Lassiter indique que Boas a enseigné à ses informateurs certaines techniques de collecte de données, de transcription et de traduction. De même, lorsqu'il parle des collaborateurs autochtones ayant directement pris part aux recherches du Bureau d'ethnologie américaine, il les présente comme des semi-professionnels et indique que plusieurs d'entre eux, comme Francis La Flesche (1857-1932), sont d'ailleurs devenus des ethnologues du Bureau (Lassiter, 2005, pp. 32, 36). Parallèlement, Lassiter donne aussi l'exemple de l'ethnologue américain Paul Radin (1883-1959), formé par Boas et qui a conduit des récits de vie d'Indiens winnebago dans les années 1910-1920. Il présente alors certains des travaux de Radin, tels que son *Autobiographie d'un Indien winnebago* (1920), comme des collaborations, dans la mesure où l'ethnographie produite est en fait l'autobiographie d'un informateur amérindien, que Radin a aidé à mettre en forme et à laquelle il a ajouté de nombreuses notes.

---

<sup>18</sup> Ainsi, Lassiter rapporte que, contrairement à Alice Cunningham Fletcher, les anthropologues Ralph Linton et George A. Dorsey auraient reproduit les travaux et notes de terrain du collaborateur James R. Murie ou publié des articles en se fondant sur ses notes et travaux sans même reconnaître la contribution de ce dernier (Lassiter, 2005, p. 34-35).

Cela suggère qu'il est possible de distinguer, tout comme diverses configurations de collaboration, divers modèles de relation entre chercheurs et collaborateurs, parmi lesquels le modèle du professionnel et de l'assistant, et celui des co-intellectuels – encore là, avec des variations importantes dans le leadership du travail. L'un des commentaires que fait Lassiter à propos de l'approche de Radin met bien en évidence la différence entre ces deux modèles :

[Radin's approach] demanded a more sustained and long-term focus on collaboration with native interlocutors—not as co-ethnologists who had been trained to think and write just like their white counterparts, but as nonanthropologists with differing worldviews and perspectives who had their own unique experiences to present in ethnography as biography (Lassiter, 2005, p. 39)<sup>19</sup>.

Il y aurait aussi le modèle de la « bonne entente » (*rapport*), présenté comme le modèle classique en ethnographie, auquel s'opposeraient les modèles collaboratifs de type plus « égalisateur » :

Rapport signalled instrumentally building a relationship with a participant or informant with the predesigned purposes of the anthropologist's inquiry in mind and without the possibility that those very purposes could be changed by the evolution of the fieldwork relationship itself, governed by building rapport (Marcus, 2001 cité dans Lassiter, 2005, p. 71).

Ceci dit, ces exemples concernant la nature de la relation entre chercheurs et collaborateurs mettent en évidence plusieurs tensions liées à la condition de partage du contrôle sur la recherche propre à la recherche collaborative. En effet, la littérature sélectionnée s'attarde peu à spécifier que la mise en place et la conduite de toute recherche requièrent – au moins dans le leadership – des connaissances précises, à savoir une connaissance des théories et des savoirs existants sur le thème à l'étude (ne serait-ce que pour ne pas les répliquer), de même que des techniques de recueil et d'analyse de données. De plus, se pose aussi la question des connaissances ou des compétences particulières que doivent posséder les non-chercheurs pour être des collaborateurs, et celle de la « traduction » de ces dernières au sein même des données et de leur analyse. Ces aspects sont peu examinés dans la littérature sur la recherche collaborative. Les exemples, tant historiques que contemporains, que fournit Lassiter sont souvent des cas de collaboration avec une certaine catégorie d'« informateurs »

<sup>19</sup> Je dois tout de même préciser que, pour Lassiter, les travaux de Radin s'inscrivaient déjà (bien avant l'anthropologie critique des années 1970 et 1980) dans une approche critique de l'ethnographie, utilisant la collaboration « to negotiate ethnography's ultimate goals and purposes » (Lassiter, 2005, p. 37).

particulièrement bien renseignés ou avec des activistes communautaires. Il reconnaît pourtant que les écarts de pouvoir entre chercheurs et collaborateurs peuvent parfois être très prononcés : « While some collaborative projects can proceed through relatively equitable relationships [...] a good deal of them cannot » (Lassiter, 2005, p. 146).

Une autre tension, sous un registre différent, mais qui découle de l'ampleur de la participation des non-chercheurs, a trait à la reconnaissance scientifique « classique » des recherches produites en collaboration. Jusqu'à quel point le contrôle de la recherche peut-il être laissé aux collaborateurs tout en revendiquant un statut d'approche scientifique<sup>20</sup> ?

Si l'on met temporairement de côté une réponse directe aux questions précédentes (et qu'on y revient au moment d'aborder la question de la validité scientifique), il apparaît que, pour saisir la nature de la relation entre chercheurs et collaborateurs, l'approche collaborative amène à aborder la question de l'**identité des collaborateurs** et celle du **statut des sujets**.

Dans son ouvrage, Lassiter s'est donné pour objectif de traiter avant tout de la collaboration qui a lieu entre le chercheur et ceux qui auraient été considérés comme les sujets ou les informateurs dans les modèles classiques de recherche. Parlant de la tradition de collaboration instaurée à l'époque au sein du Bureau d'ethnologie américaine, il précise toutefois que d'autres types de collaboration que celles entre ethnologues et assistants, ou entre Blancs et Autochtones avaient cours : « [C]ollaboration in the Bureau was a complicated, multifaceted affair. Many other people—such as missionaries, former fur traders, and diplomats—also had intimate knowledge of Indian language and culture, and they also collaborated with the BAE to produce its reports, bulletins, and other manuscripts » (Lassiter, 2005, p. 36). Il ajoute : « Native American ethnologists like Hewitt, Murie, and La Flesche, it turns out, were just some of the many kinds of semiprofessionals who had close associations with American Indian peoples, knew

---

<sup>20</sup> Lassiter est d'ailleurs le premier à reconnaître que les anthropologues et, plus généralement, les universitaires sont loin de s'entendre quant à la valeur de la collaboration en tant qu'approche de la recherche, du moins si l'on se fie aux « dogmes » en vigueur. Il prévient : « [W]e do engage in risky ethnographic behavior when we do collaborative ethnography. In addition to the pitfalls of polyphonic interpretation we encounter in the field, we encounter discordant voices in the academy as well » (Lassiter, 2005, p. 149).

native languages, and contributed their unique skills and knowledge to the overall purpose of the BAE » (Lassiter, 2005, p. 36).

En comparaison avec ce point de vue dans lequel la catégorie des collaborateurs est envisagée de manière plutôt restreinte – quitte à reconnaître que d'autres formes de collaboration puissent constituer des contributions, à la limite aléatoires, à la compréhension de phénomènes culturels –, Denis et Lomas définissent d'emblée la catégorie des collaborateurs de manière large. Ils englobent ainsi les décideurs, les praticiens et les citoyens concernés par la recherche menée. Par rapport aux chercheurs, c'est-à-dire ceux qui étudient les problématiques et les enjeux sociétaux, les collaborateurs seraient ceux qui agissent sur ou au sein de ces problématiques et enjeux sociétaux (Denis et Lomas, 2003, p. 1).

Analyser le processus de collaboration suppose donc de s'intéresser aussi à l'identité des collaborateurs. Et bien que la littérature sur la recherche collaborative n'aborde pas les cas où la collaboration en impliquerait plusieurs catégories, il ressort clairement que cette approche fait du rapport aux sujets un aspect essentiel de l'analyse. Bray *et al.* suggèrent d'ailleurs explicitement de se demander : « [W]ith whom are we really collaborating in arriving at our conclusions? » (Bray *et al.*, 2000, p. 6). De plus, ils font ressortir que le statut des sujets dans la collaboration – c'est-à-dire si ceux qu'on aurait considéré comme les sujets dans les modèles classiques ont un rôle actif ou contribuent uniquement par leur expérience du propos de la recherche – est un des points qui distinguent entre elles les différentes configurations de collaboration :

Most significant is the distinction between researching a system that may involve gathering data on others (many forms of [action research] and some forms of [participatory action research]) and collaboratively learning from the direct experience of participating in the inquiry. This is the subtle, yet significant, distinction raised by Kasl that "collaborative inquiry is research based in personal experience, not like an action research team that goes out to collect data from someone else" (Bray *et al.*, 2000, p. 38).

#### 4.2.1.4 Une pluralité de points de vue

Enfin, il faut ajouter que l'approche collaborative se fonde sur le principe qu'il existe nécessairement plusieurs points de vue et que, puisque la collaboration réunit des acteurs hétérogènes (se posant notamment dans des systèmes de place différents, avant, pendant et après la recherche), alors des discours, des significations, des définitions, des interprétations, des motivations, des intérêts variés se font inévitablement jour au cours du processus de recherche. Pour expliquer ces différences, le poids des milieux d'appartenance – universitaire, communautaire, politique, etc. – ne devrait pas être sous-estimé. En plus d'inviter à sonder cette **pluralité des intérêts, des buts et des interprétations**, l'approche collaborative amène donc à poser explicitement la question : pour qui fait-on de la recherche ? Dans les intérêts de qui la recherche est-elle menée ? (Bray *et al.*, 2000, p. 6). Ceux du milieu universitaire, de l'administration, des communautés dans lesquelles les recherches sont menées ? Mais également, comment faire face à cette pluralité de points de vue ?

#### 4.2.2 S'intéresser à la qualité de la relation de collaboration

C'est que l'approche collaborative conduit à s'intéresser aussi à la qualité de la relation de collaboration. À travers la métaphore du dialogue, les textes étudiés abordent la construction de la relation de collaboration sous plusieurs angles interreliés mais, de toutes manières, fondamentaux pour la pertinence et la justesse même de la recherche : un angle éthique, un angle communicationnel et un angle épistémologique.

Les auteurs soulignent, en effet, la nécessité d'une base éthique pour fonder la collaboration de recherche. Comme le constate Lassiter : « Ethnographers have increasingly recognized that individual ethnographic projects are often built upon moral co-commitments between ethnographers and consultants and that these consensual agreements often provide the base for the project's particular evolution as a cooperative undertaking » (Lassiter, 2005, p. 97). Tandis que Lassiter parle d'« engagements moralement négociés » entre les chercheurs et les collaborateurs, propres à chaque projet de recherche, articulant explicitement les

responsabilités des uns et des autres et au regard desquels il y a suivi, Bray *et al.* citent la définition de la recherche-action de Rapoport, qui fait référence à des « cadres éthiques mutuellement acceptables »<sup>21</sup>.

Au centre de ce fondement éthique du « dialogue » de recherche se trouve avant tout mis en exergue dans les textes le principe de responsabilité morale des chercheurs, en premier lieu envers les collaborateurs qu'on aurait considérés comme des sujets dans d'autres modèles de recherche. Cette base éthique devrait permettre de spécifier une ligne de conduite afin que la recherche soit menée en gardant à l'esprit les meilleurs intérêts de ces collaborateurs. Pour Lassiter, c'est cette responsabilité morale envers les collaborateurs qui contribue à la responsabilité plus globale des chercheurs en tant que chercheurs, citoyens et activistes (Lassiter, 2005, p. 79).

Si la littérature sur la recherche collaborative fait d'une base éthique une nécessité pour la collaboration, elle insiste toutefois – Lassiter en particulier – sur la notion de « dilemmes éthiques », qui se poseraient et se résoudraient différemment dans chaque projet de recherche collaborative. Lassiter explique que les lignes de conduite déterminées dans les codes éthiques professionnels de recherche en sciences sociales ne permettent pas toujours de guider ou d'articuler clairement les responsabilités mutuelles dans des projets de recherche spécifiques. Les dilemmes éthiques viendraient ainsi du fait que les principes éthiques de base<sup>22</sup> nécessitent souvent une interprétation afin d'être appliqués à des projets de recherche spécifiques : « [E]thical dilemmas, whatever their nature, cannot be easily and completely resolved merely by the application of general ethical prescriptions. Instead, their resolution often emerges within the context of individual projects » (Lassiter, 2005, p. 90).

---

<sup>21</sup> La définition complète, telle que citée par Bray *et al.*, se lit comme suit : « Action research aims to contribute both to the practical concerns of people in an immediate problematic situation and to the goals of social science by joint collaboration within a mutually acceptable ethical framework » (Rapoport, 1970 cité dans Bray *et al.*, 2000, p. 32).

<sup>22</sup> Lassiter se fonde alors sur les travaux de Clifford G. Christians (2000), lequel soutiendrait que : « Four basic principles found in all of these social science guidelines [...] generally articulate this effort of "directing an inductive science of means towards majoritarian ends": the need for informed consent, the prohibition of deceptive research practices, the insurance of privacy and confidentiality, and the responsibility of accurately presenting research results » (Lassiter, 2005, p. 86).

D'où l'idée de négociation ou du fait que les cadres éthiques soient mutuellement acceptables. Dans la recherche collaborative, la discussion des engagements éthiques entre chercheurs et collaborateurs et le fait de parvenir à une entente satisfaisante pour tous permettrait de résoudre ces dilemmes éthiques. Du moins, temporairement. Car, comme le précise Lassiter, en citant Graves et Shields, les ententes et les engagements sont temporels, et ni les chercheurs ni les collaborateurs n'ont un contrôle total sur les co-engagements qu'ils prennent :

Simply shifting the focus of ethical decision-making from the researcher alone to the cooperative relationship between researcher and "others" . . . does not necessarily resolve our ethical dilemmas. In principle, the cooperative focus of the contract agreement does provide a more promising mechanism for defining moral responsibility as a concern shared by all parties to the research agreement, rather than a concern defined and controlled by the researcher alone. . . . Social science research is a social process that often involves shifts and changes in the understandings of participant through time under changing conditions of work. This means that initial consensual agreements may very well come to be contested, perhaps even rejected, by some or by all (Graves et Shields, 1991 cités dans Lassiter, 2005, p. 92).

L'émergence de nouvelles compréhensions ou sensibilités chez les participants – sans compter les divers événements qui affectent la conduite de la recherche – peut ainsi appeler à modifier **les ententes éthiques**, et donc les fondements de la collaboration, au cours de la recherche, engendrant par là une négociation complexe et sujette à des réévaluations entre chercheurs et collaborateurs (Lassiter, 2005, p. 79).

De fait, les textes étudiés mettent en évidence que la relation de collaboration se construit aussi sur la base d'**une série d'échanges et d'interactions entre chercheurs et collaborateurs**. Lassiter va plus loin en parlant de co-expérience ; cette perspective est toutefois à relativiser, moins parce que l'auteur présume de sa teneur pour les deux « parties » en cause que parce qu'il s'intéresse spécifiquement à l'ethnographie et donc à la démarche de terrain qui la caractérise. D'une manière plus générale, Denis et Lomas conviennent qu'il est pertinent de ranger ces interactions en deux catégories : les interactions structurées et les interactions non structurées. Alors que les premières seraient formelles, associées à des étapes définies du processus de recherche, les secondes seraient plus informelles et créeraient l'espace nécessaire à des ajustements mutuels entre chercheurs et collaborateurs :

Formal, structured interactions are usually designed to achieve common research objectives and to share results—they do not necessarily allow off-the-record clarification, transparent disclosure, resolution of contested interpretations or other trust-building exchanges. Informal, unstructured interactions are therefore necessary to create the space for these potentially threatening exchanges. They allow for mutual adjustments among professional groups on different sides of the research and practice worlds—professional groups that at the outset are not socialised to common norms and expectations. Collaborative research between researchers and practitioners is in this sense a negotiation (Denis et Lomas, 2003, p. 5).

Ainsi, ces interactions permettraient aux chercheurs et collaborateurs d'échanger des connaissances et des interprétations. Mais cela entraînerait d'inévitables divergences de vues et conflits d'interprétations. Denis et Lomas indiquent, par exemple, que la recherche collaborative a manifestement des objectifs et des significations multiples pour ceux qui y prennent part (Denis et Lomas, 2003, p. 4). Lassiter parle également de la « polyphonie d'interprétations » qu'on peut rencontrer dans le cours d'une ethnographie collaborative. La collaboration – c'est-à-dire ici les interactions ou les « conversations collaboratives » (Lassiter, 2005, p. 8) qu'elle suppose – apparaît alors comme une manière de négocier ou de gérer les tensions occasionnées par la diversité de points de vue.

Or cela implique que chaque partie ait la possibilité de prendre part au « dialogue » et que son point de vue soit entendu comme tel.

Parlant de ce qu'il appelle « l'honnêteté ethnographique », Lassiter remarque que tandis que les ethnologues ont progressivement admis le rôle de leur expérience dans la production d'interprétations ethnographiques, ils ont parfois fait un mauvais usage de cette expérience. Certains s'en seraient servi comme d'un dispositif pour accroître leur autorité ethnographique : « [T]o send a message about "being in"; as an insider the ethnographer is therefore considered to be suited to speak on behalf of others within the studied group without further question » (Lassiter, 2005, p. 106). D'autres auraient utilisé leur expérience pour s'abstenir de chercher une compréhension plus approfondie des populations avec lesquelles ils travaillent : « Does one's talk about Self come about at the expense of understanding the Other? [...] Many scholars criticized American ethnographers, in particular, for uncritically focusing on their own experience and casting ethnography as "confessional reporting" » (Lassiter, 2005, p. 107).

Comme implications pour l'ethnographie collaborative, il en conclut que c'est avant tout dans le but de détailler le contexte intersubjectif duquel naissent (à mon sens, en partie) les interprétations que l'ethnologue devrait rendre compte de son expérience, à côté et sur le même pied d'égalité que celles de ses interlocuteurs. Il s'agit, pour Lassiter, d'être « franc » (*forthcoming*) quant à la manière dont l'expérience, tant celle de l'ethnologue que celles de ses interlocuteurs, « shapes both the ethnographic process and the ethnographic text, and of how this coexperience, in turn, shapes both intersubjective fieldwork co-understandings and, potentially, collaborative textual co-interpretations » (Lassiter, 2005, p. 104). Ces « récits intersubjectifs de coexpérience » devraient, d'ailleurs, tenir compte du fait que les ethnologues et leurs collaborateurs sont situés – « in differing streams of history, of power, and of ethical and moral commitments » (Lassiter, 2005, p. 109) –, et que l'expérience de chacun ne peut être automatiquement étendue aux autres :

Billy Evans argued that it was important for me to understand that my own experience could not be averaged out, that I should not pose my experience as representing the experience of others—it was *only* mine and it should be understood as just and only that. He related that for him feeling the power of song was a much more historically based experience, one of reengaging with his grandfathers and grandmothers, who become manifest through song. [...] And his was a unique experience as well, he insisted. He was also cautious about averaging out his own experience and extending it to other Kiowas (Lassiter, 2005, p. 114).

Ces propos peuvent illustrer que, comme dans le dialogue, la recherche collaborative implique la possibilité pour chacune des parties de parler pour elle-même et que son point de vue distinct, ou à tout le moins singulier, soit reconnu et pris en compte dans le processus de recherche. Si Lassiter ne s'étend pas sur l'éventualité qu'il existe des écarts importants dans l'habileté démontrée par les différentes parties collaboratives à construire et à exprimer leurs points de vue, il cite cependant plusieurs stratégies pour rendre possibles la co-interprétation et la co-écriture ethnographique (voir la note de bas de page 17 de ce chapitre).

En même temps, ces propos mettent en évidence que l'emploi de la métaphore du dialogue suppose ici que la possibilité de parler pour soi et la négociation occasionnée par la diversité de points de vue exprimés n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'aboutir à un résultat mutuellement acceptable. L'utilisation de cette métaphore amène donc les textes à se pencher

aussi sur la signification même de la collaboration dans la recherche. Dans la littérature sur la recherche collaborative, collaborer, c'est bien plus que s'associer à des partenaires pour obtenir un financement ou un accès à un site de recherche<sup>23</sup>, ou même pour donner une voix à certains groupes marginalisés. Il ressort plutôt des textes que faire de la recherche collaborative, c'est faire en sorte que les connaissances produites par la recherche soient des co-connaissances. C'est-à-dire qu'il soit explicitement reconnu que ces connaissances ont émergé à partir du contexte même de la relation, et que la responsabilité sur les connaissances dégagées soit en quelque sorte (plus ou moins, selon les formes de recherche collaborative) partagée par les chercheurs et les collaborateurs.

En d'autres termes, dans cette approche, le but d'impliquer des non-chercheurs dans la conduite de la recherche est de s'assurer que la valeur des interprétations scientifiques provienne du dialogue et de la relation entre chercheurs et collaborateurs, et non uniquement du chercheur (Lassiter, 2005, p. 106) :

Ultimately the issue is one of honesty, of placing co-interpretation squarely in the world of co-experience, intersubjectivity, and dialogue rather than distance, objectivity and authority. Being forthcoming about how co-interpretations arise (in their beginnings, middles, and ends) shifts the nature of the ethnographic project from the conventional, albeit now fading, enterprise in which the expert ethnographer uncovers the unknown secrets of culture while maintaining distance and authority [...] to a dialogic and potentially collaborative undertaking [...] (Lassiter, 2005, p. 104).

Si la responsabilité sur les interprétations scientifiques est *plus ou moins* partagée, c'est que, selon les formes de recherche collaborative, les collaborateurs prennent part à des degrés variables aux étapes de l'interprétation des résultats et de la production du compte rendu final de la recherche. D'un côté du spectre, Denis et Lomas rapportent que, dans l'évaluation de programme collaborative, l'évaluateur conserve sa responsabilité professionnelle et doit être en mesure de résister aux demandes illégitimes faites par les « clients » de l'évaluation (Denis et Lomas, 2003, p. 2). De l'autre, Lassiter présente une conception de l'ethnographie collaborative dans laquelle l'expérience du chercheur et celle des collaborateurs coexistent sur un pied

---

<sup>23</sup> « Collaborative research implies the involvement of non-researchers in the conduct of research but excludes partnership when it is just for funding or access to research sites », affirment clairement Denis et Lomas (2003, p. 1).

d'égalité et dans laquelle le chercheur privilégie les interprétations de ses collaborateurs (Lassiter, 2005, pp. 14, 104, 114).

Ce positionnement adopté par Lassiter pourrait, à mon sens, illustrer le relativisme dénoncé par des chercheurs s'inscrivant dans d'autres traditions épistémologiques et auquel se cognerait la littérature sur la recherche collaborative (ainsi que d'autres épistémologies alternatives comme l'approche féministe). Ce relativisme s'appuierait sur un engagement en faveur de l'égalité dans la production des connaissances et du droit des personnes à définir la réalité pour elles-mêmes pouvant conduire jusqu'à nier le fait que le chercheur détient, en principe, une connaissance plus élargie (documentaire, dont historique, et bien sûr interprétative, avec les filtres liés à sa formation) que ses collaborateurs, connaissance qui lui autoriserait une forme d'autorité intellectuelle qui n'équivaut pas à la domination<sup>24</sup>.

Un point de vue intermédiaire se trouverait peut-être dans la position de l'anthropologue Renato Rosaldo, telle que citée par Lassiter :

We should take the criticisms of our subjects in much the same way that we take those of our colleagues. [...] Not unlike other ethnographers, so-called natives can be insightful, sociologically correct, axe-grinding, self-interested, or mistaken. They do know their own cultures, and rather than being ruled out of court, their criticisms should be listened to and taken into account, to be accepted, rejected, or modified, as we reformulate our analyses (Rosaldo, 1989 cité dans Lassiter, 2005, p. 64).

Pour résumer ce point, je dirai que la qualité de la relation – outre le contenu et la négociation des ententes éthiques, de même que les mécanismes d'échange et d'interaction entre chercheurs et collaborateurs – s'analyse également en termes de **possibilité pour chacune des parties d'exprimer son point de vue et de clarté en ce qui a trait au rôle des collaborateurs et à celui de la relation de collaboration dans l'émergence des connaissances scientifiques.**

---

<sup>24</sup> Ainsi, Martyn Hammersley (1995), par exemple, soutient à propos de certains positionnements de l'approche féministe de la recherche : « To deny that scientists have some expertise in processes of knowledge-production, is to deprive lay people of benefiting from the value of the informed accounts created within the scientific community. The status of these accounts should not be downplayed by referring to some ill-defined "commitment to equality" in the process of generating knowledge of social reality » (paraphrasé dans Romm, 2002, p. 33-34).

### 4.2.3 Envisager la recherche scientifique comme une pratique modificatrice

D'après les auteurs, la collaboration engendrerait, toutefois, beaucoup plus que des connaissances. En effet, l'un des éléments constitutifs de la littérature sur la recherche collaborative est le fait d'envisager la recherche comme une pratique modificatrice. La collaboration dans la recherche ferait de cette dernière non seulement le fondement d'actions en faveur du changement, mais le lieu même d'une modification des relations sociales. En cela, considérée sous l'angle de l'analyse des processus réels de collaboration, l'approche collaborative amène à se pencher sur la portée modificatrice de la recherche.

Les auteurs avancent que la collaboration inscrit dans la recherche **une finalité de changement ou d'application**, en plus de la finalité de production de connaissances. Comme le font remarquer Bray *et al.*, au sujet des différentes formes de recherche collaborative : « Also common to all these research practices is developing knowledge in field settings as a catalyst for change—personal change, organizational change, and large-scale social change » (Bray *et al.*, 2000, p. 3).

Les auteurs détaillent d'ailleurs les types de changement souhaités par les différentes formes de recherche collaborative. À titre d'exemple, la recherche-action et l'évaluation collaborative viseraient un changement local ou plus circonscrit occasionné par l'application de résultats spécifiques de recherche ; la recherche-action participative, quant à elle, s'efforcerait de provoquer un changement social à travers un processus de recherche se voulant émancipateur pour les groupes marginalisés (Denis et Lomas, 2003, p. 1-2). Certaines formes de recherche collaborative se donneraient aussi pour objectif de faire en sorte que les collaborateurs parviennent à produire eux-mêmes les connaissances dont ils ont besoin (Bray *et al.*, 2000, p. 35). À mon sens, l'ethnographie collaborative telle que la définit Lassiter chercherait entre autres à élargir le cadre de discussion sur la culture en donnant la possibilité aux communautés de produire des connaissances et de se représenter en fonction de leurs propres buts et valeurs.

En fait, ce qui ressort des textes, c'est que la recherche collaborative peut prétendre à cette portée modificatrice parce qu'elle est en mesure de constituer le point de départ d'une pratique. La recherche et l'action ou l'application qui en résulte sont donc présentées comme une sorte de continuum, ou encore d'extension de l'une vers l'autre. En ce sens, Bray *et al.* conviennent que : « [The] intended result is "the construction of new knowledge on which new forms of action can be based" » (Brooks et Watkins, 1994 cités dans Bray *et al.*, 2000, p. 30).

Dans l'approche collaborative, la recherche apparaît ainsi comme une recherche plus publique, plus accessible à une diversité de communautés d'intérêts, et dans laquelle la frontière entre recherche fondamentale et appliquée n'est pas clairement délimitée. Pour reprendre les termes de Lassiter : « Ultimately doing collaborative ethnography "foregrounds the possibility that ethnography can matter for those beyond the academy" » (Lassiter, 2004 cité dans Lassiter, 2005, p. 151). C'est ce qui amène les auteurs à s'intéresser justement à la question de **l'accessibilité des résultats de recherche**. Lassiter, en particulier, parce qu'il défend le projet d'une *écriture collaborative*<sup>25</sup> en plus d'une conduite collaborative de la recherche, insiste sur la nécessité que le produit final soit conçu et rédigé de façon à ce qu'il soit accessible aux collaborateurs et qu'il s'adresse à plusieurs communautés d'intérêts. Du point de vue de cet auteur, non seulement les produits de recherche devraient être considérés comme faisant partie intégrante des processus de recherche en tant que tels, mais, soutient-il en citant l'anthropologue Sjoerd R. Jaarsma :

Sophisticated analysis, however fruitful in its application, cannot serve any community's long-term purpose if it virtually encrypts the knowledge it produces. In the long run, the production of ethnographic knowledge defeats its own purpose if it does not become available and accessible to a wider audience, including the people we study (Jaarsma, 2002 cité dans Lassiter, 2005, p. 121).

En même temps, du point de vue des chercheurs, cette vision rapproche la recherche de l'engagement, voire de l'activisme politique dans certains cas. En effet, Lassiter, revenant sur les racines de la collaboration dans l'anthropologie américaniste, signale que la collaboration directe avec les interlocuteurs autochtones a engendré, notamment chez les premiers ethnologues du Bureau d'ethnologie américaine, une tradition anthropologique d'activisme

<sup>25</sup> Fondée sur le dialogue à *propos des* textes ethnographiques et allant, en ce sens, au-delà de la simple représentation d'un dialogue avec les collaborateurs portant sur le contenu de la recherche.

politique en faveur des peuples autochtones étudiés : « [C]onstructing ethnography also often meant [...] engaging with Indian political struggle in the present » (Lassiter, 2005, p. 32). De façon moins radicale, la recherche collaborative représente, dans tous les cas, une forme d'**engagement des chercheurs envers les collaborateurs** : celui, tel qu'il a été mentionné plus tôt, de produire des recherches qui soient « both responsive and relevant to the public with whom they work » (Lassiter, 2005, p. 6).

Pour Lassiter, qui se demande : « When does anthropology serve the very relationships created and maintained by anthropological practice? », il est évident que ce public est constitué de groupes vulnérables, marginalisés ou anciennement colonisés. La sensibilité du chercheur à ce public, à la situation et aux préoccupations de ce dernier introduit de fait une dimension politique et émancipatrice dans la recherche, et fait apparaître l'utilisation ou l'utilité instrumentale de cette recherche comme un enjeu éthique. Toutefois, étant donné que certains auteurs envisagent la catégorie des collaborateurs de manière beaucoup plus large, il y a lieu de se demander : que se passe-t-il lorsque les collaborateurs ne font plus nécessairement partie de groupes vulnérables ?

Par ailleurs, dans l'approche collaborative, la recherche est envisagée comme une pratique modificatrice précisément parce que, à priori et intrinsèquement, la collaboration permettrait de **modifier la relation** entre les chercheurs et les collaborateurs, en la rendant plus équitable ou en facilitant une meilleure compréhension mutuelle des « cultures » respectives. D'un côté, cet aspect nous ramène aux deux champs d'observation précédents : le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche, et la qualité de la relation de collaboration. De l'autre, il ouvre – avec les autres aspects concernant la portée modificatrice de la recherche – sur des considérations plus larges concernant la conception même de la recherche en sciences sociales, ses buts et sa raison d'être. Dans l'approche collaborative, la recherche ne répond plus nécessairement à un projet intellectuel universaliste, essentiellement théorique et académique, reposant sur un idéal de neutralité et d'objectivité. C'est donc à travers une autre lunette qu'est observée la question de la validité scientifique.

#### 4.2.4 Mettre en question la validité scientifique

La littérature sur la recherche collaborative dévoile, en effet, un questionnement à propos de la validité des connaissances scientifiques. Tout en admettant que l'approche collaborative de la recherche n'est pas entièrement compatible avec les critères de validité scientifique tels qu'ils sont définis dans l'épistémologie positiviste, les auteurs réclament néanmoins pour celle-là un statut d'approche *scientifique*. Cette situation conduit les auteurs à envisager une nouvelle définition de la scientificité, incorporant des critères qui tiennent mieux compte du type de recherche pratiqué dans le cadre de cette approche.

« Validity, or trustworthiness, is central to any learning strategy that claims the mantle of research. In research one has to establish that one's interpretation of experience is somehow valid », constatent Bray *et al.* (2000, p. 27). Dans cet esprit, les textes font état d'un ensemble diversifié de propositions quant aux **critères de validité** qui seraient appropriés pour la recherche collaborative. Ces critères répondent à des préoccupations pragmatiques, éthiques, politiques ; certains sont par ailleurs attachés à des formes particulières de recherche collaborative.

L'une des propositions qui émane des textes est que les connaissances produites par la recherche collaborative seraient valides lorsqu'elles apparaissent fonctionnelles aux collaborateurs. De la recherche-action, par exemple, Susman et Evered diront que : « [T]he ultimate sanction is in the perceived functionality of chosen actions to produce desirable consequences for an organization » (Susman et Evered, 1978 cités dans Bray *et al.*, 2000, p. 36). De même, dans les travaux sur l'utilisation de la recherche, la collaboration vise avant tout à maximiser les chances que les connaissances produites aient un impact sur les pratiques et les politiques (Denis et Lomas, 2003, p. 3).

Cette proposition de faire de la « fonctionnalité » un critère de validité des connaissances se présente aussi dans une version plus exacerbée, où les connaissances seraient valides lorsqu'elles produisent effectivement les changements escomptés. « Producing change is an important test of the validity of the knowledge derived through collaborative inquiry », avancent

Bray *et al.* (2000, p. 3). Dans la science-action, ces mêmes auteurs soutiennent que le test de validité le plus robuste consiste à observer si les actions prises sur la base du processus de recherche collaborative entraînent ou non les conséquences prévues (Bray *et al.*, 2000, p. 40).

Trois formes particulières de changement font d'ailleurs l'objet de propositions spécifiques. D'abord, les connaissances seraient valides lorsqu'elles permettent d'améliorer les pratiques des collaborateurs. Bray *et al.* soutiennent que la science-action et la recherche-action partagent « a focus on examining the consequence of action and developing alternative ways of making action more effective » (Bray *et al.*, 2000, p. 40). Ensuite, les connaissances seraient valides lorsqu'elles permettent aux collaborateurs de parfaire leurs compétences en résolution de problèmes (ce qui n'équivaut pas, il faut le souligner, à la « position » des problèmes, à leur investissement). Ainsi, on peut lire que la démarche collaborative devrait permettre aux collaborateurs de réinterpréter et de reconstituer eux-mêmes la méthodologie (McTaggart, 1997 cité dans Bray *et al.*, 2000, p. 37) ou que, dans la recherche-action, les connaissances produites ont pour caractéristique de développer la capacité des membres d'une organisation à résoudre leurs propres problèmes (Susman et Evered, 1978, cités dans Bray *et al.*, 2000, p. 36).

Enfin, dans une troisième catégorie de propositions, les connaissances seraient valides lorsqu'elles permettent aux collaborateurs d'acquérir de l'auto-détermination et de réaliser leurs valeurs – « envisioning a preferred future and organizing effectively to achieve it » (Elden et Chisholm, 1993 cités dans Bray *et al.*, 2000, p. 37)<sup>26</sup>. Cette proposition rejoindrait, à mon sens, le point de vue de Lassiter. De fait, pour cet auteur, la qualité de la recherche paraît liée à sa capacité à contribuer à la mise en place de relations sociales plus égalitaires dans la société et dans les processus de recherche, et à ne pas favoriser l'exploitation de groupes déjà vulnérables. Elle semble aussi associée, comme je le précisais plus haut, au fait de donner la possibilité aux communautés étudiées de produire des connaissances et de se représenter en fonction de leurs propres buts et valeurs, et à celui de constituer le point de départ de projets citoyens et d'autres initiatives concrètes.

---

<sup>26</sup> C'est ici toute la thématique de l'*empowerment*, traitée à partir de l'Amérique du Sud (notamment Paolo Freire), des approches communautaires et féministes.

Ces dernières propositions font le pont avec un autre ensemble de propositions concernant la validité scientifique, et davantage lié à la démarche collaborative en tant que telle. En effet, pour certains, c'est le fait que les interprétations finales soient partagées par les chercheurs et les collaborateurs qui assure la validité des connaissances. L'engagement des collaborateurs dans la recherche donnerait, en effet, accès à des données et à des co-interprétations plus approfondies (Bray *et al.*, 2000, p. 36 ; Lassiter, 2005, p. 12).

Pour d'autres, le fait que les connaissances soient co-générées avec les sujets de la recherche est en soi un critère de validité. Ici, les connaissances scientifiques seraient valides lorsqu'elles reconnaissent et respectent le droit des sujets à participer et à exprimer leurs propres valeurs dans les recherches qui portent sur leur expérience. Pour Bray *et al.*, « Only when this condition holds can researchers ensure that their work empowers, rather than disempowers, participants » (Bray *et al.*, 2000, p. 5). Lassiter, pour sa part, fait remarquer que ce critère a pour effet de remodeler et de redéfinir la recherche, en déplaçant l'autorité et le contrôle de la recherche du chercheur vers le dialogue entre le chercheur et les sujets (Lassiter, 2005, p. 8).

Tandis que le premier ensemble de propositions de critères de validité appartient au registre de la fonctionnalité et tire la recherche dans son rôle de levier de changement, voire de résolution de problèmes, le second ensemble de propositions se situe plutôt sur un registre relationnel et introduit une forte dimension politique et éthique (voire morale) dans la définition même de la scientificité.

Mis ensemble, tous les critères proposés lancent alors le débat sur la nature des connaissances produites par la recherche collaborative : les connaissances produites en collaboration sont-elles d'une nature différente de celles produites dans les modèles traditionnels de recherche en sciences sociales (expérimental et interprétatif) ?

Dans les textes, le débat n'est pas tranché. En outre, il est indispensable de remarquer que, bien que les auteurs situent la recherche collaborative relativement à certaines approches ayant marqué le mouvement général de redéfinition de la rigueur en sciences sociales (par rapport à

celle définie par l'épistémologie positiviste) et de renouveau des méthodes qualitatives<sup>27</sup>, ils ne traitent pas systématiquement de la manière dont la recherche collaborative se rapporterait aux critères de validité maintenant largement envisagés dans les approches qualitatives de recherche. Leur intérêt est ailleurs : surtout, présenter la recherche collaborative comme une approche et une méthode de recherche alternative et prometteuse. Or cela a peut-être pour effet de ne pas rendre toute la complexité d'un aspect important concernant les connaissances produites en collaboration, aspect qui constitue un point central de débat à propos des méthodes qualitatives : la notion d'objectivité et la véracité des interprétations. En effet, il m'apparaît que c'est notamment sur ce point que certains auteurs souhaitent différencier la recherche collaborative des autres méthodes. Dans les versions plus radicales, par exemple, il semble que l'objectivité se confondrait ainsi avec le « consensus intersubjectif » entre les sujets de l'étude et les chercheurs (Laperrière, 1997, p. 371).

Parmi les critiques que pourraient lui adresser, à cet égard, des chercheurs appartenant à d'autres traditions en recherche qualitative, j'en citerai deux. La première pourrait provenir des chercheurs appartenant à la tradition féministe : le fait de chercher à atteindre un consensus dans l'interprétation de la « réalité » sociale ne peut-il pas mener à d'autres formes de contrôle ? La seconde pourrait être formulée par des chercheurs se situant dans la tradition interprétativiste : comment s'assurer alors que la recherche reflète bien les aspects substantifs de la situation étudiée ? Autrement dit, si l'apport des collaborateurs contribue sans nul doute à l'acuité de la correspondance des questions de recherche aux réalités étudiées et à celle de l'approfondissement des thématiques, les chances de validité interne – de serrer au plus près les enjeux que rencontrent réellement les collaborateurs – ne sont pas assurées, si une forme d'altérité n'est introduite dans le questionnement même (Des Aulniers, 1993).

---

<sup>27</sup> Comme le souligne la sociologue Anne Laperrière : « Ainsi les perspectives épistémologiques devenues celles des approches qualitatives ont-elles progressivement [depuis les années 1950] remis en cause plusieurs postulats du positivisme conventionnel, que ce soit l'existence d'une réalité strictement objective et unique, pouvant être découpée en parties considérées indépendamment les unes des autres, la possibilité de séparer l'observateur de son objet d'observation et de séparer les objets d'observation de leur contexte temporel et spatial, la valeur heuristique d'un concept de causalité linéaire ou encore la neutralité que garantirait la méthodologie par rapport aux valeurs » (Laperrière, 1997, p. 366). Ce repositionnement épistémologique a conduit les chercheurs qualitatifs, poursuit-elle, à réintroduire « de plain-pied dans leurs méthodes la subjectivité, le changement et les interactions complexes entre les divers niveaux de la réalité sociale (qu'elle soit perçue comme objective ou construite) » (Laperrière, 1997, p. 366-367).

En guise de conclusion, je soulignerai qu'en tant qu'approche de la recherche, l'approche collaborative tourne autour du constat d'un certain nombre de disparités : entre chercheurs et non-chercheurs, entre le milieu universitaire et les communautés, entre la recherche classique et les préoccupations et intérêts des communautés. Toute la question se situe alors dans les efforts qu'il faudrait déployer pour surmonter ces disparités et construire un rapport qu'on veut (plus) équitable. Dans cette perspective, c'est à cette condition que l'on peut produire des connaissances valables et qui aillent dans l'intérêt des communautés, la collaboration permettant d'assurer la pertinence, la valeur et la praticabilité des recherches. S'il y avait un commentaire général à faire, toutefois, c'est que cette littérature ne s'attarde peut-être pas suffisamment sur les conditions réelles de ces disparités.

Il reste que c'est en ce sens que l'approche collaborative se présente comme une épistémologie alternative. La mise en œuvre de la recherche collaborative est donc soumise à un certain nombre de procédés et de critères spécifiques de validité (même s'ils ne sont pas tous explicités dans les textes étudiés). Le fait que la recherche satisfasse ou non à ces procédés et critères peut, bien sûr, conduire à déterminer s'il s'agit de « véritable » collaboration ou pas. Parallèlement, cependant, cela peut aussi conduire à se questionner sur le déroulement et l'aboutissement de processus collaboratifs de recherche qui ne respecteraient pas ces exigences. Par ailleurs, parce qu'elle constitue une épistémologie alternative parmi d'autres, la question reste ouverte à savoir si d'autres approches pourraient éventuellement permettre de produire des recherches pertinentes pour les communautés en question<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Je pense notamment au débat sur l'approche appelée *standpoint theory*, dans laquelle il s'agit de « valoriser la réalité des groupes dominés afin de leur donner du pouvoir, en mettant en valeur les savoirs différents qui procèdent de leur positionnement spécifique » (Bertini, *Construire/déconstruire : les épistémologies de genre, moteurs de la post-modernité*, 2009, p. 124). Sans la nommer comme telle, Lassiter semble aborder cette approche lorsqu'il présente le courant féministe en anthropologie. Citant, par exemple, les anthropologues Michelle Rosaldo et Louise Lamphere (1974) : « Today it seems reasonable to argue that the social world is the creation of both male and female actors, and that any full understanding of human society and any viable program for social change will have to incorporate the goals, thoughts, and activities of the 'second sex' », il ajoute : « Several ethnographers sought to do just this during the 1960s and the 1970s, offering powerful correctives to anthropologists' overall understanding of women's activities and interests » (Lassiter, 2005, p. 52). Son intérêt pour le modèle collaboratif l'amène toutefois à insister surtout sur le fait que cette approche aurait progressivement ouvert la voie aux approches fondées sur le dialogue, la collaboration et l'intersubjectivité.

Je rappellerai également le constat selon lequel la littérature sur la recherche collaborative se compose de textes issus de traditions intellectuelles très différentes. Cette diversité a certainement permis, dans ce chapitre, de mieux mettre au jour le caractère plus « public » et « accessible » de la recherche collaborative et le processus « dialogique » par lequel émergent des co-connaissances. Par contre, elle a aussi démontré que ce n'est pas toujours le caractère « émancipatoire » de la collaboration qui est valorisé, ce qui nous ramène aux mêmes commentaires que ceux qui ont été faits au chapitre précédent au sujet de la position de Gibbons *et al.* Ainsi, en m'appuyant plus largement sur l'ouvrage de Lassiter, j'ai voulu explorer une version plus critique de la recherche collaborative, dans laquelle la mise en place de relations de recherche plus équitables a pour finalité de produire des connaissances qui servent les communautés vulnérables et dans laquelle la collaboration vise à « décoloniser » la pratique de l'investigation scientifique.

Aussi, faut-il le reconnaître, le canevas d'analyse formé par les éléments constitutifs de l'approche collaborative qui ont été dégagés ici – considérer le contexte postcolonial et de transformation de la recherche ; s'attarder sur le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche ; s'intéresser à la qualité de la relation de collaboration ; envisager la recherche comme une pratique modificatrice ; mettre en question la validité scientifique – est imprégné de toutes ces préoccupations au sujet des disparités et des rapports de pouvoir inhérents au contexte postcolonial actuel.

Or le portrait des sciences en Afrique subsaharienne dressé dans la littérature et analysé aux chapitres 1 et 3 suggère qu'un tel canevas se montrerait approprié pour l'étude des pratiques de coopération scientifique.

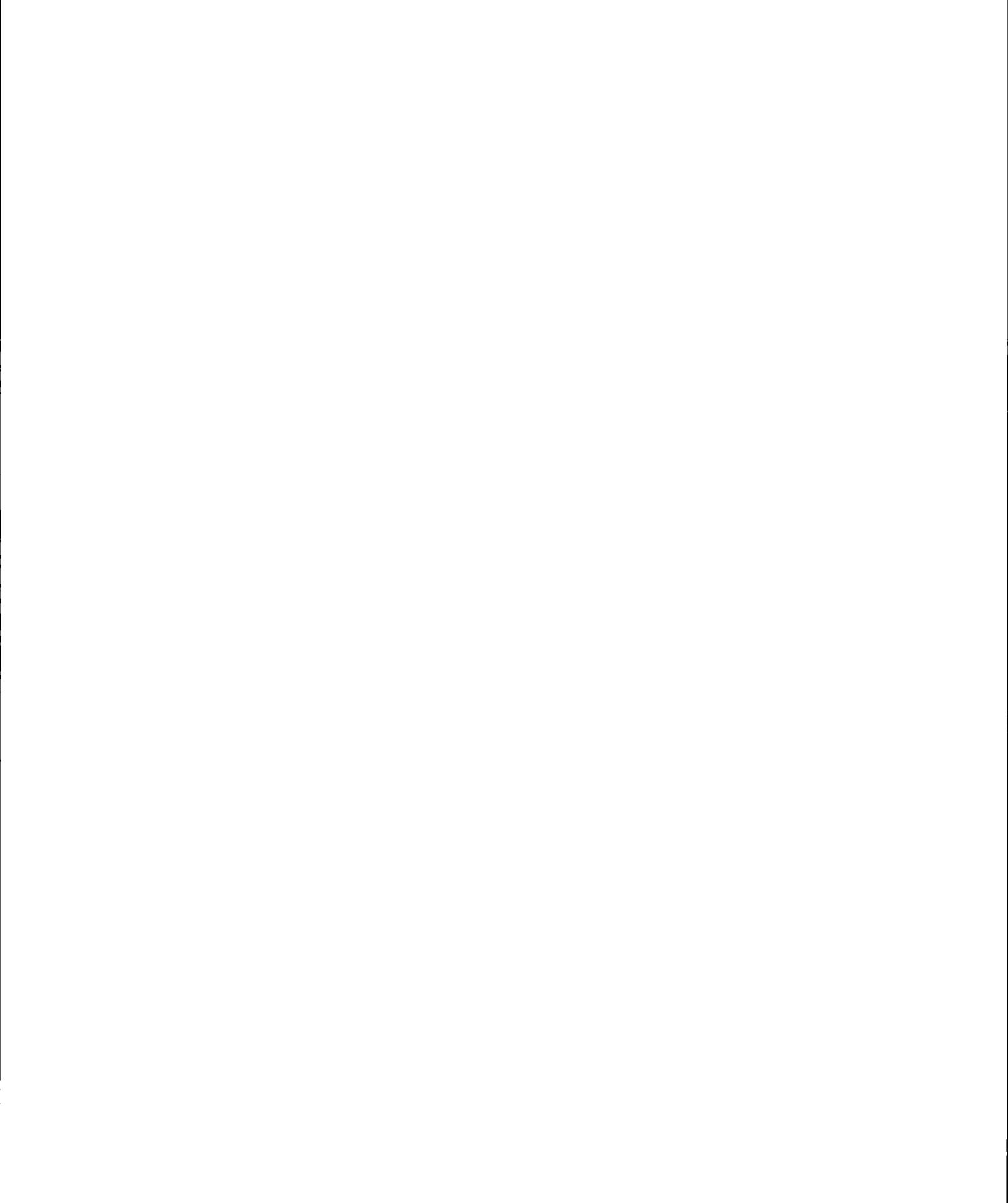
Certains aspects des travaux réalisés dans le champ de l'anthropologie du développement auraient aussi tendance à confirmer l'intérêt de ce canevas, en ce que celui-ci rejoindrait plusieurs caractéristiques des situations de développement. En effet, l'anthropologue Jean-Pierre Olivier de Sardan, notamment, propose de voir ces situations comme « des opérations volontaristes de transformation d'un milieu social, entreprises par le biais d'institutions ou d'acteurs extérieurs à ce milieu mais cherchant à mobiliser ce milieu » et intervenant, de surcroît, dans un contexte de domination et d'inégalité (Olivier de Sardan, 1995, p. 7). Les situations de développement mettraient également en interaction des acteurs sociaux relevant de cultures ou sous-cultures différentes, ayant des statuts professionnels, des normes d'action, des compétences, des ressources cognitives et symboliques, et des stratégies qui diffèrent considérablement (Olivier de Sardan, 1995, p. 11).

Bien sûr, ces caractéristiques sont indissociables d'une certaine définition du développement, « résolument non normative » et descriptive, que je privilégierai dès lors dans ma recherche. Ici, comme l'indique Olivier de Sardan :

[L]e développement n'est pas quelque chose dont il faudrait chercher la réalité (ou l'absence) chez les populations concernées, contrairement à l'acception usuelle. Tout au contraire, il y a du développement du seul fait qu'il y a des acteurs et des institutions qui se donnent le développement comme objet ou comme but et y consacrent du temps, de l'argent et de la compétence professionnelle. [...] Que le développement « marche » ou « ne marche pas », qu'il soit positif ou négatif, intéressé ou désintéressé, il existe, au sens purement descriptif qui est le nôtre, car existe tout un ensemble de pratiques sociales que désigne ce mot (Olivier de Sardan, 1995, p. 7).

Dans cette optique, le développement est donc à rapprocher d'une des formes du changement social et de la relation qu'il instaure, faisant dire à l'anthropologue Fabrizio Sabelli : « Le développement comme relation, tel est de plus en plus l'objet d'étude de l'anthropologue moderne ; telle est la nouvelle configuration, confuse, insaisissable, multiforme de l'altérité anthropologique » (Sabelli, 1993, p. 8).

Ceci étant dit, c'est justement cette question de l'opérationnalisation d'une nouvelle perspective de recherche sur l'utilisation que nous aborderons maintenant, dans une troisième partie de la thèse consacrée à la position de ma recherche. Le prochain chapitre tentera, à partir d'un bilan de l'analyse de la littérature et d'une référence générale aux constats tirés de mon pré-terrain de recherche (exposés au chapitre 2), de jeter les bases d'une proposition de recherche visant à décrire et à analyser les processus de collaboration tels qu'ils se déroulent réellement en contexte de développement. Comme l'écrit l'anthropologue Barbara Tedlock, dans l'ouvrage de Lassiter : « What has received far too little attention to date are the political exchanges and verbal encounters between ethnographers and natives who have different interests and goals » (Tedlock, 2000 citée dans Lassiter, p. 12).



**TROISIÈME PARTIE :**  
**POSITION DE LA RECHERCHE**



## **CHAPITRE 5**

### **VERS UNE NOUVELLE PERSPECTIVE SUR L'UTILISATION DE LA RECHERCHE**

#### **5.1 Un bilan de l'analyse de la littérature sur la recherche scientifique**

Comme nous venons de le voir dans les deux premières parties de la thèse, un certain nombre de changements et d'observations démontrent l'intérêt d'aborder aujourd'hui la problématique de l'utilisation de la recherche en Afrique subsaharienne. Dans ce chapitre, je ferai valoir que ces changements et observations signalent la pertinence de s'y intéresser en particulier sous l'angle du processus de collaboration entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds – en lien avec les diverses formes que peuvent prendre la recherche scientifique et son rapport à la société, et en mettant en exergue la dimension du rapport à l'Autre.

Les changements constatés et les observations établies sont tirés de l'analyse de la littérature réalisée jusqu'ici, mais aussi du pré-terrain de recherche dont les constats ont été présentés au chapitre 2. Je ne reviendrai pas ici sur ces constats empiriques, mais tracerai plutôt, dans la première section de ce chapitre (5.1), le bilan de ma revue de littérature. Celui-ci reprendra certaines idées déjà émises tout en allant au-delà de ce qui a été dit précédemment et en recentrant la discussion sur la question des processus collaboratifs de recherche en contexte de développement. La deuxième section (5.2) détaillera la proposition de recherche que la combinaison de ces éléments empiriques et théoriques aura permis de définir et qui débouche sur l'identification de cinq dimensions de recherche.

### **5.1.1 Une invitation à développer une perspective relationnelle et contextuelle sur l'utilisation de la recherche dans les pays africains**

Ainsi, ma revue de la littérature fait ressortir que l'utilisation de la recherche scientifique dans les pays dits en développement (PED), notamment les pays d'Afrique subsaharienne, fait l'objet d'un intérêt sans précédent depuis une quinzaine d'années. Cette préoccupation pour l'utilisation de la recherche dans les PED se manifeste notamment à travers une production concentrée d'études scientifiques traitant de cette problématique. L'analyse d'études menées par trois organisations actives dans le domaine de l'aide au développement – le Centre de recherches pour le développement international, le Conseil de la recherche en santé pour le développement et le Overseas Development Institute – et publiées entre 2000 et 2009<sup>1</sup> m'a permis de dégager ceci : ces études invitent à développer une autre perspective, complémentaire à l'approche commune qu'elles privilégient, afin d'appréhender la problématique en question. Comme je l'ai détaillé au chapitre 1, cette invitation vient autant de certaines limites de l'approche adoptée dans ces études, laquelle n'offre qu'une compréhension partielle de l'utilisation des connaissances scientifiques dans les pays d'Afrique subsaharienne (hors Afrique du Sud), que des conclusions auxquelles ces études parviennent, et qui tracent les contours d'un nouveau programme de recherche.

En effet, au sujet de l'approche adoptée, il m'apparaît que les études examinées ont en commun de produire une réflexion essentiellement évaluative, dans laquelle l'utilisation est envisagée comme une problématique d'efficacité de la recherche. Ainsi, d'une part, l'utilisation y est conçue en termes d'impact ou d'influence de la recherche sur les politiques et la gouvernance publiques dans les pays du Sud. L'objet de l'analyse est donc la nature de cet impact ou de cette influence, ainsi que les facteurs associés à la capacité de la recherche d'opérer sur le réel en ces termes. D'autre part, les études sont réalisées dans un souci d'optimisation, en ayant pour pré-supposé que la recherche n'est pas utilisée autant qu'elle le devrait ou qu'elle pourrait l'être. Elles portent, en outre, sur l'impact ou l'influence de la recherche financée par l'organisation-auteur ou font référence au rôle des donateurs internationaux dans le financement de la

---

<sup>1</sup> Pour le Centre de recherches pour le développement international : Carden, 2004, 2009a, 2009b ; pour le Conseil de la recherche en santé pour le développement : Chunharas, 2000 ; pour le Overseas Development Institute : Court et Young, 2003 ; Crewe et Young, 2002 ; ODI, 2004.

« recherche pour le développement », avec pour résultat que la question de l'efficacité de la recherche se retrouve plus ou moins implicitement entrecroisée avec celle de l'efficacité de l'aide internationale à la recherche.

Or, en dépit de la contribution qu'apportent ces études au champ de l'utilisation de la recherche en traitant spécifiquement du cas des PED, j'observe que l'approche qu'elles mettent de l'avant comporte plusieurs limites pour la compréhension de l'utilisation dans les pays africains (dont le cas m'intéresse particulièrement). Parmi celles-ci, le fait qu'en s'intéressant au processus d'adoption de connaissances scientifiques déjà constituées, cette approche évacue en grande partie du champ d'analyse les conditions de production de ces connaissances, en abordant peu la question de la disponibilité d'une recherche de qualité, pertinente pour les pays du Sud. De même, la mesure de l'efficacité produite ne prend pas en compte l'un des principaux objectifs des efforts des PED en matière de sciences et l'une des missions souvent importante des agences d'aide et des coopérations, à savoir la création de capacités locales de recherche.

Une autre limite relevée concerne la définition de l'efficacité proposée dans les études. Ainsi, l'accent mis sur la seule dimension de l'utilisation dans les politiques publiques restreint la réflexion sur le processus de changement social et économique, en promouvant une vision unique du lien entre ce dernier et la science. Le lien direct qui est établi dans cette approche entre recherche scientifique et « bonne gouvernance » laisse d'ailleurs entendre que les résultats de recherche, lorsqu'ils influencent les décisions politiques, conduisent nécessairement à un changement valable. Alors que cette vision correspond à une conception actuellement dominante du développement, elle n'est pas mise en doute ou réellement argumentée dans les études, mais y sert plutôt de point de départ.

Bref, l'approche empruntée dans les études émanant des organisations d'aide cautionne largement, de fait, les recherches et les pratiques de coopération scientifiques existantes, de même qu'une conception du développement déterminée par les notions d'efficacité et de « bonne gouvernance ».

D'un autre côté, je constate que les études passées en revue font valoir l'opportunité d'une perspective de recherche dans laquelle l'utilisation des connaissances scientifiques serait envisagée en même temps que leur production. Ainsi, les conclusions de ces études et les recommandations formulées signalent que des aspects fondamentaux de l'utilisation se trouvent inscrits dans le processus même de production des connaissances scientifiques. Sur le plan théorique, elles font ressortir le rôle déterminant des facteurs communicationnels et relationnels dans l'utilisation de la recherche, ainsi que celui de plusieurs facteurs contextuels associés à la situation de développement<sup>2</sup>. De plus, comme traduction sur le plan des pratiques, elles appellent à une interaction plus intensive et continue entre les chercheurs, les utilisateurs potentiels et les bailleurs de fonds.

Il me semble que ces conclusions et recommandations peuvent donner une direction à la perspective complémentaire à développer. Abandonnant le point de vue pragmatique des études récentes, cette nouvelle perspective sur la problématique de l'utilisation de la recherche dans les PED se ferait dès lors contextuelle et relationnelle. À travers ce changement de point de vue, l'objet d'étude général serait repositionné – de l'utilisation comme phénomène en soi à l'utilisation comme largement inscrite dans le processus même de recherche. **C'est donc le processus de recherche qu'il s'agirait d'analyser, sous l'angle de la relation entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds, et en prenant en compte un certain nombre d'enjeux spécifiques en Afrique subsaharienne, que mettent en relief la littérature examinée sur la**

---

<sup>2</sup> Je rappellerai ici ces facteurs, présentés au chapitre 1. En ce qui concerne le contexte, quatre facteurs sont mis en évidence dans les études : l'influence significative des institutions financières internationales et des donateurs sur la production de la recherche et sur l'élaboration des politiques ; les capacités limitées en matière de recherche et en matière d'interprétation et d'opérationnalisation des résultats de recherche ; la faible demande de recherche ; et le manque d'institutions intermédiaires « qui pourraient être demandeuses de résultats de recherches et les absorber, les examiner de façon critique et considérer leurs implications pour les enjeux locaux » (Weiss dans Carden, 2009a, p. 3-4). Du côté des facteurs communicationnels et relationnels, les auteurs font référence : à la dissémination des résultats de recherche, à la mise en œuvre d'une stratégie de communication intégrée au design de recherche et déroulée tout au long du processus de recherche, au modèle (linéaire ou interactif) sur lequel est fondée la stratégie de communication, aux liens entre chercheurs et utilisateurs, à la demande de recherche de la part des responsables politiques, à la réceptivité des utilisateurs potentiels, à l'existence de contacts personnels entre les chercheurs et les décideurs politiques, aux liens entre les chercheurs et leurs informateurs, à la participation ou l'implication continue des responsables politiques dans la recherche.

coopération scientifique ainsi que plusieurs rapports dressant l'état des sciences dans les PED<sup>3</sup> : les capacités limitées de recherche ; la forte présence des coopérations scientifiques ; la grande perméabilité dans les sources de financement, dans les intérêts de recherche des pays du Nord et du Sud, et dans le choix des chercheurs impliqués ; et, enfin, le modèle de développement implicite.

### 5.1.2 Un recadrage de la problématique de l'utilisation au sein du débat sur la « relation entre la science et la société »

Or envisager l'utilisation sous l'angle du processus de recherche, de la relation entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds, et du contexte de production des sciences représente un décentrement par rapport à la seule dimension de l'efficacité. Et avec celui-ci vient nécessairement un recadrage de la problématique. De fait, la littérature passée en revue dans le but d'étayer la nouvelle perspective<sup>4</sup> met en évidence que la problématique de l'utilisation de la recherche s'inscrirait dans un cadre plus global, celui que plusieurs auteurs consultés appellent la « relation entre la science et la société », et qui touche des questions profondes, comme la nature de la science et les finalités de la recherche scientifique.

---

<sup>3</sup> Ces enjeux ont été détaillés au chapitre 3. Concernant les sources documentaires, sur la coopération scientifique et les théories du développement : Agnew, 1982 ; Azoulay, 2002 ; Box, 2001 ; Gaillard, 1990, 1992, 1994, 1999 ; Hountondji, 1994 ; Shrum et Shenhav, 1995 ; Sussex Group, 1971. Sur les rapports et travaux dressant l'état des sciences dans les PED : Duque *et al.*, 2005 ; Shrum, 2000 ; Waast, 2002 ; dans le cadre du *Rapport de l'UNESCO sur la science 2010* : Hollanders et Soete, 2010 ; Urama *et al.*, 2010 ; dans le cadre du *Rapport mondial sur les sciences sociales 2010* : Alatas, 2010 ; Caillods *et al.*, 2010a, 2010b ; Mouton, 2010 ; Olukoshi, 2010 ; Sall, 2010.

<sup>4</sup> Outre la littérature sur l'utilisation de la recherche dans les PED, sur la coopération scientifique et sur les sciences dans les PED, qui m'a permis de documenter l'objet, mes lectures ont porté principalement sur deux corpus documentaires, choisis précisément parce que la production et l'utilisation de la recherche y sont envisagées simultanément. Il s'agit du cadre conceptuel développé par Gibbons *et al.* dans *The New Production of Knowledge* (1994), ainsi que d'une sélection de littérature sur la recherche collaborative (en particulier : Lassiter, 2005 ; Denis et Lomas, 2003 ; Bray *et al.*, 2000). Afin de consolider mon analyse et de pouvoir mettre en perspective les interprétations défendues dans ces textes, ma revue de la littérature s'est aussi étendue, de manière complémentaire, à une sélection de travaux issus d'autres corpus théoriques : l'épistémologie (Clain, 1989 ; Freitag, 1998 ; Romm, 2002), la communication des sciences (Bucchi et Neresini, 2008 ; Schiele, 2008 ; Trench, 2008), l'analyse des politiques scientifiques (Gibbons, 1999 ; Martin, 2003 ; Nowotny, Scott et Gibbons, 2003), l'utilisation de la recherche dans les pays occidentaux (Amara, Ouimet, Landry, 2004 ; Ginsburg *et al.*, 2007 ; Landry, 2000), l'anthropologie du développement (Escobar, 1984-1985, 1997 ; Olivier de Sardan, 1995) et la méthodologie de la recherche qualitative (Des Aulniers, 1993 ; Laperrière, 1997).

Ainsi, l'analyse de la littérature courante sur les sciences, en particulier le cadre conceptuel proposé par Gibbons *et al.* (1994), de même que d'une sélection de travaux sur l'épistémologie (et sur la recherche collaborative, dans une moindre mesure) m'amène à constater que ces corpus font ressortir plusieurs causes et manifestations d'un changement profond dans la nature de l'entreprise scientifique. Si les causes invoquées dans les différents textes étudiés sont d'ordres divers<sup>5</sup>, le constat global, explicité au chapitre 3, est le même : **le contexte général actuel serait « favorable » à la production d'une science plus contextualisée et plus directement applicable.** Les observations contenues dans la littérature laissent entendre, en d'autres termes, que la recherche aurait maintenant tendance à se régler plus explicitement sur ses applications et usages, et sur les besoins et intérêts de ses utilisateurs potentiels.

De ce fait, les textes examinés font apparaître que l'émergence d'une préoccupation à grande échelle pour l'utilisation de la recherche trouverait sa source dans ce contexte de transformation de la science et de son rapport à la société. L'apparition d'une plus grande mobilisation publique à l'égard de la recherche scientifique ainsi que l'implication accrue d'autres communautés d'intérêts que les chercheurs dans la définition de l'agenda, la prise de décision et l'élaboration de politiques concernant les sciences, ou encore dans les processus de recherche à proprement parler, seraient deux autres phénomènes à remarquer et à situer dans ce contexte<sup>6</sup>.

Dans le cadre conceptuel de Gibbons *et al.*, ces phénomènes sont associés à une demande accrue de redevabilité financière et sociale de la recherche – la redevabilité sociale englobant le volet financier et consistant ici dans la demande sociale de qualité, de performance et de rentabilité (*value for money*) de la recherche (Gibbons *et al.*, 1994, p. 85). La préoccupation pour l'utilisation apparaîtrait alors liée à un impératif de justification des dépenses et refléterait une tendance plus générale à la gestion de la recherche, spécialement dans le but d'évaluer son

---

<sup>5</sup> Sans revenir sur ces causes (qui sont de natures politique, économique, sociale, culturelle, historique, épistémologique), citées aux chapitres 3 et 4, je résumerai le tout en disant, à la suite de Gibbons, que cette transformation serait le fait d'une « co-évolution » de la science et de la société (Gibbons, 1999).

<sup>6</sup> Il en va de même de l'émergence d'une tendance à la commercialisation de la recherche et d'une tendance à vouloir diriger les priorités de recherche, deux autres phénomènes également soulevés par Nowotny, Scott et Gibbons (2003), mais sur lesquels mon analyse n'est pas axée.

efficacité et d'apprécier sa qualité. Cependant, un approfondissement de la notion de « redevabilité » dans la recherche, entamé au chapitre 3, me permet de suggérer la nuance suivante : par le fait de cette demande sociale accrue de qualité, de performance et de rentabilité, c'est surtout un changement dans la conception même de la redevabilité dans la recherche qu'indiquent les trois phénomènes mentionnés précédemment.

En effet, la lecture de l'ouvrage sélectionné de la sociologue Norma Romm (2002), en particulier, m'amène à considérer, à la suite de l'auteure, qu'à toute vision de la recherche scientifique serait attachée une conception de la redevabilité. Autrement dit, Romm fait valoir l'idée que plusieurs conceptions de la redevabilité dans la recherche peuvent être circonscrites parce qu'il existe plusieurs visions de la pratique de l'investigation scientifique, du sens de l'entreprise scientifique dans la société<sup>7</sup>. Aussi, le travail de cette auteure privilégie, à mon sens, une définition plus « neutre » de la redevabilité, que je synthétiserai de cette façon : **la redevabilité dans la recherche réfère à ce qui est attendu des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique comme activité sociale et culturelle, et en fonction de quoi les pratiques de recherche sont jugées par la communauté scientifique et la société plus largement.** La redevabilité concerne à la fois les *processus* impliqués dans les activités qu'on qualifie de « scientifiques » et les *produits* issus de ces processus « scientifiques ». De plus, son contenu varie suivant le but qui est assigné à la science, c'est-à-dire la manière dont on conçoit la nature de la science en tant qu'entreprise sociale.

Dans cette perspective, la littérature sélectionnée sur les sciences et l'épistémologie, en constatant et en analysant le changement profond observé dans l'entreprise scientifique, ferait donc ressortir qu'une autre conception de la redevabilité tend à s'imposer aujourd'hui, différant

---

<sup>7</sup> Dans son ouvrage *Accountability in Social Research: Issues and Debates*, Romm expose sept points de vue différents sur la redevabilité dans la recherche, en se concentrant sur le cas de la recherche en sciences sociales. Son argumentation est organisée en prenant pour référence le point de vue positiviste sur la question. Ainsi, elle présente les cinq principes qui définissent, selon elle, la position positiviste sur la science – scientisme, phénoménalisme, empirisme, liberté de valeurs et savoir instrumental – ainsi que la conception de la redevabilité qui s'en dégage. Puis, par rapport à ces principes, elle positionne six autres points de vue sur la redevabilité (rationalisme critique, réalisme scientifique, interprétativisme, théorie critique, féminisme anti-fondationnaliste et *discursively-oriented constructivism*), et contraste les différents points de vue entre eux.

de manière significative de celle qui est concomitante au modèle traditionnel de la recherche<sup>8</sup>. La redevabilité s'organiserait maintenant largement autour du fait que – pour reprendre ma formulation proposée au chapitre 3 — l'utilisation de la recherche est devenue un enjeu de la recherche elle-même. D'où l'existence de phénomènes tels qu'une préoccupation pour l'utilisation de la recherche, une mobilisation publique à l'égard de la recherche et une implication accrue de communautés d'intérêts autres que les chercheurs dans les processus scientifiques. Dans cette perspective également, toute conception dominante ou émergente de la redevabilité rend compte de certains aspects, à la fois philosophiques et « concrets », de la relation entre la science et la société.

Par ailleurs, l'examen de la littérature sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED confirme l'opportunité de ce recadrage de la problématique générale de l'utilisation, tout en dévoilant l'importance d'autres considérations associées à la relation entre la science et la société. En effet, la lecture de ces corpus théoriques, à la lumière de la mise en perspective offerte par l'analyse des politiques scientifiques<sup>9</sup>, me permet de remarquer, tel que je l'ai explicité au chapitre 1, que l'émergence récente d'une préoccupation soutenue pour l'utilisation dans les pays africains serait liée en grande partie à deux motifs : le constat d'une redevabilité

---

<sup>8</sup> Gibbons *et al.* (1994), Freitag (1998) et Clain (1989), dans leur analyse de la transformation de la science, font tous référence à la façon dont la finalité et la pratique de la science sont envisagées dans la science classique ou traditionnelle. Le travail de Romm, cependant, présente l'avantage d'exposer de manière systématique les implications de cette définition de la science lorsqu'il s'agit de spécifier ce qui constitue ou devrait constituer la pratique de la recherche (Romm, 2002, pp. 2-3, 17-20). Le contenu de ce que l'auteure appelle le point de vue « positiviste » sur la redevabilité se résume, à mon sens, en cinq points. Premièrement, les chercheurs sont appelés à justifier devant la communauté scientifique leur manière de procéder afin que leurs activités soient reconnues comme étant scientifiques. Deuxièmement, ils s'engagent à utiliser un raisonnement logique pour produire des affirmations au sujet de la réalité, affirmations ancrées dans l'expérience empirique et l'observation de faits. Troisièmement, cet engagement est menacé si des biais sont introduits dans la pratique de la science, ou si les investigations scientifiques et leurs conclusions sont organisées de manière à endosser les valeurs ou les croyances des chercheurs. Quatrièmement, la communauté scientifique est, à son tour, redevable devant la société plus largement, devant garantir que les travaux produits en son sein se conforment effectivement au protocole scientifique, à ce qui est entendu comme étant une façon « acceptée » de pratiquer la science. Cinquièmement, la société plus largement s'attend de la communauté scientifique à ce qu'elle produise une connaissance de la réalité, connaissance dont la crédibilité repose sur les principes venant d'être énoncés et qui peut, de ce fait, être utile aux citoyens à des fins pratiques dans la mesure où elle leur permet une meilleure compréhension des liens entre certaines conditions et leurs résultats/conséquences dans la réalité.

<sup>9</sup> En particulier, de la notion de « contrat social » entre la science et la société, que je vois comme une autre notion permettant de rendre compte de la relation entre la science et la société, mais à un niveau plus macroscopique que la notion de redevabilité.

de la recherche publique difficilement praticable et un besoin pressant de justification de l'aide internationale à la recherche.

Ainsi, ces corpus théoriques mettent en évidence que les spécificités et les enjeux propres de la recherche en Afrique subsaharienne font en sorte qu'elle se rapprocherait déjà des constats généraux établis au sujet de la relation entre la science et la société. La « recherche pour le développement » dans ces pays connaîtrait, d'abord structurellement, une même inclination vers les besoins et intérêts sociétaux, et une même diversité des acteurs et des configurations de recherche que celles qui sont observées dans les pays occidentaux. Puis, de manière circonstancielle (surtout en lien avec les évolutions de l'aide publique au développement), elle connaîtrait aussi une même demande accrue de qualité, de performance et de rentabilité.

En outre, il y est souligné le poids indiscutable des financements étrangers (notamment leur essentialité pour la survie de la recherche publique) et celui de l'orientation des politiques publiques de coopération scientifique dans la recherche en Afrique subsaharienne et, partant, la grande perméabilité qui y est à l'œuvre – entre les bailleurs de fonds, entre les organisations engagées dans la recherche, entre les intérêts des pays occidentaux et ceux des pays africains, entre les chercheurs de différents pays. De mon analyse de cette littérature, il se dégage que les enjeux posés par cette situation sont formulés surtout en termes de « pertinence » de la recherche pour les PED. La diversité des points de vue contenus dans la littérature me conduit, toutefois, à proposer que la pertinence puisse être envisagée à trois niveaux différents : la pertinence des thématiques, celle des positionnements des objets de recherche traités et des théorisations à leur endroit, et enfin celle des recherches.

Comme je l'ai précisé au chapitre 3, par pertinence des thématiques, je suggère d'entendre la proximité des objets ou thèmes de recherche des problématiques jugées les plus importantes ou de la formulation de certains buts collectifs. La pertinence des positionnements et des théorisations référerait à la proximité de la manière de poser l'objet de recherche et de théoriser à son endroit par rapport aux systèmes de références et de représentations locales, et aux valeurs culturelles et sociétales locales. Finalement, la pertinence des recherches se définirait comme le degré auquel la recherche peut potentiellement contribuer à l'atteinte

d'objectifs externes à la recherche et préalablement définis. Au regard des observations précédentes concernant l'approche qui est privilégiée dans les études des organisations d'aide, la pertinence des recherches se rapprocherait ainsi de l'efficacité, à la différence près que l'efficacité serait la capacité effective de la recherche d'opérer sur le réel, de contribuer à l'atteinte d'objectifs externes à la recherche et préalablement définis, bref d'avoir des effets mesurables sur le réel dans le sens attendu.

Enfin, associé au poids des financements étrangers et des politiques de coopération scientifique, les corpus théoriques sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED font aussi ressortir l'importance de la dimension postcoloniale lorsqu'on envisage les systèmes de recherche en Afrique subsaharienne. La littérature examinée signale les bases coloniales sur lesquelles ont été amplement développées les sciences depuis les indépendances (par les pays africains eux-mêmes et par les coopérations). Elle attire également l'attention sur le fait qu'à cause d'un ensemble de raisons économiques et sociales<sup>10</sup>, les communautés scientifiques nationales y ont du mal à émerger, à s'établir et à acquérir un véritable statut social et professionnel – cette situation servant alors de justification à la coopération scientifique.

**En somme, avec ce décentrement, l'étude de l'utilisation de la recherche nous fait entrer de plain-pied dans un débat qui dépasse de loin la question de l'efficacité. Elle n'est plus une problématique isolée, mais s'inscrit dorénavant dans une problématique plus générale qui a trait, en réalité, aux diverses formes de la recherche scientifique et de son rapport à la société. En soi, elle apparaît liée à des mouvements de fond dans les conditions de production des connaissances scientifiques, dans ce qui est attendu de la recherche et des chercheurs, et dans les rapports qu'entretiennent la communauté scientifique et la société plus largement. Une autre conséquence de ce décentrement, spécifique aux PED, c'est que l'étude de l'utilisation de la recherche devient alors inséparable d'une réflexion sur la coopération scientifique.**

---

<sup>10</sup> Qui pourrait inclure, d'après ma revue de la littérature, des raisons aussi diversifiées que les politiques économiques libérales, les crises économiques et les programmes d'ajustement structurel, le niveau général d'éducation ou le manque d'institutions intermédiaires pour faire le lien entre les résultats de la recherche et la société plus largement.

### **5.1.3 Utilité, changement, dialogue : des idéologies contemporaines qui se répercutent dans le rapport actuel à la science**

En même temps, ce décentrement par rapport à la dimension de l'efficacité et le recadrage de la problématique qui s'ensuit ont aussi pour effet de faire apparaître vivement que certaines idéologies contemporaines se répercuteraient dans la relation entre la science et la société. La sélection de littérature analysée sur les sciences, sur l'épistémologie et sur la communication des sciences laisse entendre, en effet, qu'à ce mouvement d'orientation de la science vers ses applications et usages, et vers les besoins et intérêts de ses utilisateurs potentiels seraient attachées, entre autres, une idéologie utilitariste, une idéologie du changement et une idéologie du dialogue.

#### **5.1.3.1 Une finalité d'utilité, dans la perspective d'une adaptation continue et d'une participation au changement**

D'une part, tel que je l'ai évoqué précédemment, il ressort des travaux de Gibbons *et al.* (1994) – qui reposent sur la description et l'analyse d'un certain nombre de tendances actuelles concernant la production, la validation et la dissémination des connaissances scientifiques – l'idée générale que le processus même de production des connaissances, tant dans les sciences naturelles que dans les sciences sociales et humaines, s'organise maintenant largement autour d'une utilisation ou d'une action particulière. Synthétisant leurs observations en affirmant que la recherche tend à être menée dans un « contexte d'application », les auteurs constatent, de fait, que les connaissances sont de plus en plus produites dans le but d'être utiles à des utilisateurs potentiels, et que cet impératif est présent dès le début du processus. Ils remarquent que la recherche prend donc en compte une diversité d'intérêts intellectuels et sociaux, mais aussi que la production et l'utilisation des connaissances sont étroitement liées. Ils notent également que les connaissances générées doivent répondre à des critères additionnels de qualité, associés à la contribution qu'elles apportent à la solution générale des problèmes traités, ce qui inscrit structurellement dans la recherche un but pratique.

La conclusion de leur analyse, qui constitue aussi leur thèse, est que les changements observés – dans la constitution de l'agenda intellectuel, l'allocation des ressources, les formes

d'organisation, la communication et l'évaluation des résultats – sont suffisamment cohérents et significatifs pour affirmer qu'un nouveau mode de production des sciences a émergé et relégué à l'arrière-plan le mode traditionnel, fondé sur le modèle de la recherche fondamentale en sciences naturelles.

Outre ces constats, qui suggèrent déjà l'existence d'une idéologie utilitariste, il m'apparaît, en rapprochant le cadre conceptuel de Gibbons *et al.* des travaux sélectionnés de Michel Freitag (1998) et d'Olivier Clain (1989), que la description des transformations observées à laquelle se livrent les premiers (et dont les éléments présentés ci-dessus ne représentent qu'une partie) fournit, en quelque sorte, une illustration empirique du point de vue plus critique des seconds. En ce sens, donc, elle le justifierait. Il faut dire que Freitag et Clain partagent avec Gibbons *et al.* l'idée que le modèle de la science classique – avec son idéal régulateur de vérité, son « projet de se constituer en "explication" générale du monde phénoménal » (Clain, 1989, p. 95), et les normes épistémologiques fondant cette visée de connaissance – a cessé d'orienter la science contemporaine (que ce soit les sciences naturelles ou les sciences sociales). Toutefois, contrairement aux premiers, ils rendent compte de la transformation de la science d'emblée comme un virage pragmatique et utilitaire à propos duquel il y a lieu de mener une réflexion critique.

Ainsi, Freitag relève l'importance, aujourd'hui, « du discours qui dénonce l'inadaptation de l'université traditionnelle aux besoins nouveaux d'une société et d'une économie en mutation technologique accélérée » (Freitag, 1998, p. 62). Suivant « le modèle économiste d'une demande sociale que peut satisfaire une offre correspondante », écrit-il :

On presse l'université d'adapter de manière continue et stratégique ses programmes de formation et ses activités de recherche aux exigences de l'économie et du marché du travail, de développer le partenariat avec l'industrie, les milieux de la gestion publique et privée, les groupes et les mouvements sociaux, en un mot à « sortir de sa tour d'ivoire » et à « s'ouvrir sur le milieu » et, en contrepartie des services qu'elle rend ainsi, à diversifier ses sources de financement (Freitag, 1998, pp. 62, 63).

La lecture rapprochée des textes de Freitag et de Clain permet de constater que l'analyse faite par Freitag de l'éclosion de ce discours et des transformations correspondantes dans l'activité scientifique rejoint largement les arguments de Clain. D'après les auteurs, la période

contemporaine voit **une transformation de la finalité de la science : d'une finalité de vérité – entendue dans le sens de la connaissance de la réalité, de « l'étant en lui-même »** (Clain, 1989, p. 98) – **à une finalité d'utilité**. La science contemporaine, autrement dit, se présenterait comme une activité pragmatique, se définissant moins « à partir de la fonction épistémologique de la constitution d'une connaissance objective, à caractère universaliste et un fondement rationnel-critique, que par la capacité sur laquelle elle débouche de guider la résolution technique de problèmes pratiques envisagés pragmatiquement » (Freitag, 1998, p. 43-44 ; voir aussi, au chapitre 3, la note de bas de page 1).

Or l'argumentation de Freitag et de Clain signale que cette transformation comporte au moins trois implications importantes. Premièrement, en se donnant l'utilité pour finalité, la science contemporaine s'attache à « résoudre des problèmes concrets d'utilité pratique immédiate » et, « en tant qu'elle est toujours définie par ses objectifs immédiats et particuliers », abandonne « toute visée de compréhension synthétique du monde objectif » (Freitag, 1998, pp. 46, 54, 55). Deuxièmement, elle se retrouve couplée « d'une manière immédiatement fonctionnelle sur la dynamique de développement d'une société en train d'accomplir », « et dans la perspective d'une adaptation continue à la demande sociale et économique » (Freitag, 1998, pp. 44, 43). Troisièmement, elle « ne se règle alors que sur un idéal pratique » (Clain, 1989, p. 98) et sur une norme opérationnaliste : « ce qui compte avant tout est l'efficacité, jugée non selon une fin posée à priori ayant une valeur en elle-même et pour elle-même, mais en fonction de la seule capacité des projets humains quelconques d'assurer leur emprise sur un espace objectif (social ou naturel) [...]. Du même coup, **la vérité s'identifie à la capacité d'effectuer, de rendre effectif, de créer** » (Freitag, 1998, p. 54).

C'est ce qui fait dire à Freitag que la science contemporaine abandonne donc « toute recherche de justification critique ou à priorique de l'utilité » (Freitag, 1998, p. 55) et se fait ainsi le reflet d'une idéologie du changement « où **il ne nous est plus demandé [...] d'être fidèles à des valeurs substantiellement définies, ni même de tendre vers la réalisation d'un idéal, mais seulement de participer au mouvement général** et de nous adapter au changement qui vient sur nous de lui-même » (Freitag, 1998, p. 7).

### 5.1.3.2 La fin et le moyen : le dialogue entre la science et ses publics

D'autre part, mes lectures dans un autre champ, celui de la communication des sciences, m'amènent à constater que la littérature sélectionnée signale l'existence de ce que j'interprète comme étant une idéologie du dialogue : le « dialogue » entre la science et ses publics, et la participation publique dans les sciences seraient aujourd'hui présentés à la fois comme une valeur positive en soi et comme le moyen à travers lequel la recherche peut être le plus bénéfique à la société.

Dans les textes examinés, Massimiano Bucchi et Federico Neresini (2008), Bernard Schiele (2008) et Brian Trench (2008) s'attachent entre autres à analyser les raisons qui expliquent la remise en cause récente du modèle du déficit en communication des sciences et l'importance croissante de la participation publique dans les sciences. Le modèle du déficit correspond, il faut le rappeler, au modèle linéaire de la diffusion formulé dans une perspective de communication scientifique : dans ce modèle, la science est transmise par des experts à destination de publics perçus comme étant déficients en matière d'information, de sensibilisation et de compréhension (Trench, 2008, p. 131)<sup>11</sup>. Quant à la participation publique, elle est entendue comme l'ensemble diversifié d'activités et de situations, plus ou moins spontanées, organisées et structurées, par lesquelles des non-experts s'impliquent et apportent leur contribution dans la définition de l'agenda, la prise de décision et l'élaboration de politiques concernant les sciences, de même que dans les processus de recherche (Bucchi et Neresini, 2008, p. 449).

Parmi les raisons invoquées, donc, les auteurs citent les changements dans les conditions de la production scientifique, justement le déclassement progressif de la recherche fondamentale et la mise de la recherche au service de l'innovation et du développement socioéconomique, mais

---

<sup>11</sup> Comme le résumait Bucchi et Neresini, en dépit de leur variété, les activités et les études conçues sur la base du modèle du déficit partagent un certain nombre de présupposés et de caractéristiques, parmi lesquels : premièrement, le présupposé que la compréhension des sciences par le public correspond au niveau de connaissances scientifiques (*scientific literacy*), c'est-à-dire à la capacité de comprendre la science « correctement » telle qu'elle est communiquée par des experts, et que cette capacité peut être mesurée par des questions appropriées sur les contenus et les méthodes scientifiques ; deuxièmement, le présupposé que cette compréhension, une fois atteinte, garantit une attitude favorable à l'égard de la science et de l'innovation technologique ; troisièmement, la tendance à problématiser la relation entre la science et le public seulement en fonction du second terme, à savoir le public (Bucchi et Neresini, 2008, p. 450).

aussi : l'apparition de nouveaux moyens de communication et la diversification des sources d'information ; la hausse du niveau général d'éducation ; l'émergence d'une attitude critique envers le « progrès » scientifique et la perception négative du public envers l'expertise scientifique (celle-ci étant vue comme intéressée et non consensuelle) ; le rôle croissant des médias de masse dans l'observation critique des décisions politiques dans le domaine scientifique ; la critique générale concernant la capacité des démocraties traditionnelles à représenter et inclure les points de vue des citoyens lorsqu'il s'agit de répondre à des défis mondiaux.

Dans le même temps, ils observent qu'un « grand récit » (Trench, 2008) se diffuse depuis quelques décennies et est adopté à grande échelle depuis le milieu des années 1990 : à travers les continents et tant par les gouvernements et les organismes intergouvernementaux que par les communautés scientifiques, les organisations de la société civile et beaucoup d'autres communautés d'intérêts. Dans les mots de Trench, ce récit irait comme suit : « We have learned, the story goes, that one-way, top-down communication of packaged scientific information does not work. Now science communication makes it easier for the public to talk back, and scientists need to listen, so that understandings can be developed together » (Trench, 2008, p. 120). Comme le précise l'auteur : « **The story is not just one of opposition—it is one of evolution, of progress from deficit to dialogue** » (Trench, 2008, p. 120).

Une lecture d'ensemble des textes me permet de dégager que cette logique participative et dialogique dans les sciences aurait ainsi, d'après les auteurs, été traduite sur trois plans. Premièrement, sur le plan du discours, les auteurs relèvent une évolution du langage dans les rapports et les plans de financement des institutions nationales et internationales : « from "public awareness of science" to "citizen involvement," from "communication" to "dialogue," from "science and society" to "science in society" » (Bucchi et Neresini, 2008, p. 457). Ils notent aussi la parution d'une longue série de rapports officiels plaidant pour un rapprochement et un « dialogue ouvert » entre les chercheurs et le public, à travers une diversification des moyens et situations de communication.

Deuxièmement, sur le plan des pratiques, les auteurs observent que la participation publique est un phénomène d'une importance croissante qui ne vient pas seulement d'une mobilisation publique accrue : en dehors de ces formes spontanées de participation, elle serait aussi le fait d'une prolifération d'initiatives officielles orchestrées par les institutions publiques internationales, nationales et locales ainsi que par les organisations non gouvernementales. Comme le remarquent Bucchi et Neresini, la promotion de la participation publique dans les sciences est souvent justifiée par les institutions commanditaires en termes de valorisation de la citoyenneté et de la participation démocratique (Bucchi et Neresini, 2008, p. 457).

Troisièmement, sur le plan de la théorie, les auteurs constatent que la réflexion menée au sein même du champ de la communication des sciences renvoie l'idée que les théories dialogiques et participatives en communication des sciences représentent une évolution positive par rapport à la théorie diffusionniste associée au modèle du déficit. Qu'elles soient axées sur le besoin et le droit du public à prendre part à la discussion sur les sciences, ou sur le rôle essentiel des non-experts et de leur savoir local pour la production des connaissances scientifiques<sup>12</sup>, ces théories seraient vues comme étant à l'origine de modèles de recherche et d'intervention devant remplacer le modèle du déficit. C'est d'ailleurs en suivant cette logique, observe Trench, que le champ de la communication des sciences présenterait sa propre évolution : « The story is a straightforward one: science communication used to be conducted according to a 'deficit model', as one-way communication from experts with knowledge to publics without it; it is now carried out on a 'dialogue model' that engages publics in two-way communication and draws on their own information and experiences » (Trench, 2008, p. 119).

---

<sup>12</sup> Le premier cas réfère à une approche théorique que les auteurs qualifient d'approche critique/interprétative de la communication des sciences, ayant pour présupposé que les non-spécialistes détiennent des connaissances et des compétences qui rehaussent et complètent celles des chercheurs et des spécialistes. Le second cas se rapporte à une approche que Bucchi et Neresini appellent, à la suite de Michel Callon, la « co-production des connaissances ». Celle-ci aurait pour présupposé que le savoir expert et le savoir public ne sont pas produits indépendamment pour se rencontrer ensuite, mais résultent plutôt de processus conjoints menés dans le cadre de « forums hybrides » où peuvent interagir les spécialistes et les non-spécialistes (Bucchi et Neresini, 2008, p. 453).

#### 5.1.4 Au vu de ces idéologies, une mise en perspective de la littérature examinée

De ces constatations dans la littérature au sujet de l'existence d'une idéologie utilitariste, d'une idéologie du changement et d'une idéologie du dialogue, j'en déduis que la relation entre la science et la société peut être considérée en fonction de ses diverses composantes et que, parmi celles-ci, les tendances observées concernent en particulier **les conditions de production des sciences, la finalité de la recherche scientifique et la communication des sciences**. Cette observation me conduit à envisager que, sur un plan conceptuel, **la problématique de l'utilisation de la recherche, à la lumière de la littérature examinée, se trouverait au confluent de ces trois dimensions** (tel que l'illustre le graphique 5.1 ci-contre). Autrement dit, dans la perspective contextuelle et relationnelle en train d'être développée, et cadrée au sein du débat sur la relation entre la science et la société, l'étude de l'utilisation de la recherche ne nous amènerait plus à parler de la capacité de cette dernière d'opérer sur le réel (de son efficacité, donc), mais des conditions de production des sciences, de la finalité de la recherche et des modèles de communication des sciences.

**Graphique 5.1 : La problématique de l'utilisation de la recherche à la lumière de la littérature examinée**



Sur un autre plan, celui de la théorie et de l'analyse de la littérature, ces constatations, combinées au rapprochement entre différents corpus théoriques, mettent en évidence, à mon sens, un autre point essentiel : **alors qu'une partie de la littérature examinée sur les sciences et**

**la recherche scientifique signale l'existence de ces idéologies, une autre partie le signale indirectement en se révélant elle-même largement traversée par ces idéologies.** Trois corpus théoriques se trouveraient dans ce deuxième cas de figure : l'utilisation de la recherche dans les PED, les écrits sélectionnés de Gibbons, Nowotny et Scott, et la recherche collaborative. Une lecture de ces corpus en fonction du concept de redevabilité (tel que je l'ai défini précédemment, à la suite de Romm) permet de mieux démontrer ce point qui, dans l'optique qui est la mienne et comme je le préciserai plus loin, indique une limite dans les interprétations théoriques proposées articulant production et utilisation de la recherche.

#### **5.1.4.1 Les études récentes sur l'utilisation de la recherche dans les PED : maximiser les effets de la recherche sur le réel**

Ainsi, dans le cas des études récentes sur l'utilisation de la recherche dans les PED, analysées aux chapitres 1 et 3, le fait de se focaliser sur l'influence et l'impact de la recherche sur les politiques publiques comporte déjà en soi plusieurs implications qui, prises ensemble, reflèteraient l'idéologie utilitariste et l'idéologie du changement. En effet, cet objet d'analyse implique, premièrement, que conceptuellement on envisage séparément la recherche et son utilité. De ce point de vue, il existe d'abord une recherche de qualité (ce qui est d'ailleurs tenu pour acquis dans les études), laquelle permet une utilité instrumentale. On suppose alors, deuxièmement, qu'une forme de lien est essentielle entre le monde de la recherche et celui des politiques. Ce point sous-entend, il faut le souligner, que la recherche est un élément nécessairement bénéfique parmi tous les éléments qui entrent en compte dans la prise de décision politique et qui en façonnent l'issue. Troisièmement, en se centrant sur l'influence et l'impact, on fait porter l'analyse précisément sur la dimension utilitaire de la recherche. L'existence même de ces études laisserait donc entrevoir que l'utilité instrumentale est une dimension incontournable de la recherche. Quatrièmement, on axe la réflexion sur une forme précise d'utilité instrumentale qui, quoique nuancée, se rapporte à l'efficacité de la recherche dans un champ spécifique.

Enfin, cinquièmement, en cherchant ultimement à comprendre comment il est possible d'accroître l'efficacité de la recherche, on introduit en quelque sorte un impératif d'efficacité dans la vision de la recherche scientifique. Celui-ci s'ajoute, du reste, au fait que l'idée d'une

recherche scientifique jouant un rôle actif dans la production de changements ou dans l'atteinte de buts dans la société est déjà structurellement inscrite dans le type de recherche qui fait l'objet des études sur l'utilisation dans les PED : la recherche pour le développement. L'impératif d'efficacité ainsi introduit se trouve, en outre, lié à la question de la rentabilité de la recherche (*value for money*), à laquelle les études font explicitement référence. Accroître l'influence ou l'impact de la recherche équivaut ici à accroître la productivité des investissements dans la recherche pour le développement.

En conséquence, concernant la conception de la recherche scientifique qui se dégage de ces études, il m'apparaît que l'accent porte moins sur la nature de la science, sur les conditions du caractère proprement scientifique des connaissances produites et de leur qualité intrinsèque, que sur la dimension de leur utilité instrumentale et sur les façons d'en maximiser les effets éventuels sur le réel. On attend des chercheurs qu'ils produisent une recherche réputée de qualité par la communauté scientifique, tout en gardant très près à l'esprit l'utilité instrumentale de leur travail, voire en mettant en valeur cette dimension utilitaire. Les conditions de la qualité ne sont toutefois pas spécifiées : on parle de recherche « bien conçue et exécutée » (Carden, 2009b, p. 3), mais sans définir ce que cela représente et sans traiter de la démarche et du raisonnement scientifiques à proprement parler. On attend également de la pratique de l'investigation scientifique qu'elle ait une utilité instrumentale particulièrement pour les politiques publiques (donc pour les décideurs) et qu'elle soit rentable (donc pour les financeurs), dans la mesure où elle contribue effectivement à améliorer la gouvernance publique.

Tel qu'il a été souligné plus tôt, c'est dans les conclusions des études que l'on peut voir une articulation entre la production et l'utilisation de la recherche. Or j'observe que le fait d'être alors amenés à envisager simultanément la recherche et son utilisation ne conduit pas les auteurs à promouvoir une conception de la recherche scientifique qui soit fondamentalement différente. Tout au plus, d'autres spécifications s'ajoutent quant à ce qui est attendu des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique. C'est qu'en ayant pour objectif d'identifier les déterminants de l'utilisation et les mécanismes permettant d'accroître l'influence de la recherche existante, ces études appellent les chercheurs et la recherche à s'orienter en

fonction des conclusions, de « ce qui marche » en termes d'influence ou d'impact : ici, la communication et la prise en compte du contexte.

De ce fait, il se dégage de ces études qu'on attend également des chercheurs qu'ils aillent au-delà de leur rôle dans la production des connaissances pour promouvoir activement la dimension utilitaire de leur travail. Chercher à influencer les politiques apparaît alors comme faisant aussi partie de leur rôle. Cela signifie que la dimension de communication « publique » dans le travail de recherche est mise en exergue. On attend des chercheurs qu'ils explicitent la signification et les implications de leurs travaux à la communauté des décideurs et au public, et qu'ils participent à la création d'une interface entre la recherche et les politiques : par la communication stratégique des résultats de recherche, la création de relations de confiance avec les décideurs – parfois l'implication des décideurs dans la planification et la conduite de la recherche, le plaidoyer et la mobilisation de l'opinion publique, la coopération avec les structures institutionnelles chargées d'appliquer les recommandations issues de la recherche et l'établissement d'une réputation « for providing knowledge that is timely and dependable » (Carden, 2009b, p. 23).

Dans ce corpus théorique, l'idéologie du dialogue se manifesterait donc par la promotion d'une interface entre chercheurs, décideurs et public, pouvant englober tant la diffusion/dissémination que le dialogue et la participation<sup>13</sup>. Le dialogue (au sens large, incluant la participation) ne paraît pas associé à des arguments politiques ou épistémologiques. En d'autres termes, il ne s'agit pas de faire remarquer que les citoyens et les non-spécialistes ont besoin de prendre part à la discussion sur les sciences et qu'ils en ont le droit ; ou encore que les non-experts et leur savoir local sont essentiels pour la production des connaissances scientifiques. Plutôt, le dialogue, de même que les autres efforts de reddition de compte des chercheurs à l'endroit des

---

<sup>13</sup> Je me rapporte ici aux trois modèles de communication des sciences que Trench propose de distinguer : le modèle du déficit, le modèle du dialogue et le modèle de la participation (Trench, 2008, p. 131-132). Comme il a été décrit au chapitre 3, dans le premier, la science serait transmise par des experts à destination de publics perçus comme étant déficitaires en matière d'information, de sensibilisation et de compréhension (donc des interventions de diffusion/dissémination) ; dans le deuxième, elle serait communiquée entre les chercheurs, leurs représentants et d'autres groupes, tantôt pour découvrir comment rendre la dissémination plus efficace, tantôt dans un but de consultation sur des applications spécifiques ; finalement, dans le troisième modèle, la communication de la science aurait lieu entre les chercheurs et d'autres communautés d'intérêts sur la base que tous peuvent contribuer, d'autant que tous ont un intérêt dans le résultat des délibérations et des discussions.

décideurs et du public apparaissent essentiellement stratégiques : ils ont pour but de maximiser l'utilisation de la recherche<sup>14</sup>.

Par ailleurs, à travers les conclusions des études sur l'utilisation de la recherche dans les PED, il ressort aussi qu'on attend des chercheurs qu'ils conçoivent, conduisent et communiquent leurs travaux de façon à atteindre un effet maximum sur les politiques. En lien avec les conclusions, cela implique que les chercheurs se fixent l'objectif à long terme d'accroître les capacités en matière de politiques, d'ouvrir de nouveaux horizons pour les décideurs ou d'améliorer la manière dont sont prises les décisions. Cela implique également que la pratique de l'investigation scientifique s'adapte aux caractéristiques de l'environnement politique : « At the bottom, the objective for researchers here is to understand the setting in which policy is made and to organize research strategy for best effect within that setting », indique Carden, du CRDI (Carden, 2009b, p. 51).

Aussi s'agit-il, dans ce corpus théorique et pour reprendre les mots de Freitag et Clain, d'allier étroitement la finalité de vérité de la science à une finalité d'utilité. On ne soutient pas que la recherche doive nécessairement *s'adapter* à la demande sociale et aux exigences de l'économie et du marché. Néanmoins, on laisse entendre que ce n'est pas le monde tel qu'il existe indépendamment des chercheurs et de nos tentatives de le maîtriser qui devrait faire l'objet des investigations, puisque l'objectif d'avoir un impact sur le réel est promu comme devant faire partie intégrante de la recherche. Avec une telle conception de la recherche, c'est en fonction de leur engagement à s'orienter autant vers le but de générer des connaissances au sujet des réalités à l'étude que vers celui de produire des effets sur le réel que sont jugés les chercheurs et la pratique de l'investigation scientifique.

---

<sup>14</sup> Comme je le soulignais au chapitre 3, mes lectures m'ont d'ailleurs permis de constater que c'est l'ensemble du champ de l'utilisation de la recherche qui ferait du modèle de l'interaction entre chercheurs et utilisateurs son modèle dominant pour expliquer l'utilisation des connaissances scientifiques et techniques dans la société. Ainsi, ce trait ne serait pas spécifique aux études portant sur les PED, mais caractériserait l'ensemble du champ. Par ailleurs, un autre aspect des études sur l'utilisation émanant des organisations d'aide qui manifesterait l'idéologie du dialogue est le fait qu'elles présentent les stratégies de communication fondées sur un modèle dialogique ou participatif comme étant nécessairement plus efficaces que celles fondées sur un modèle linéaire.

#### 5.1.4.2 Les écrits sélectionnés de Gibbons, Nowotny et Scott : répondre à la demande sociale et solutionner les problèmes du réel

Le deuxième corpus théorique qui s'avère, selon mon analyse, largement traversé par ces idéologies regroupe les écrits sélectionnés de Gibbons, Nowotny et Scott ayant fait suite à *The New Production of Knowledge*, paru en 1994. Il a été souligné au chapitre 3 que, dans les articles « Science's New Social Contract with Society » (Gibbons, 1999) et « 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge » (Nowotny, Scott et Gibbons, 2003), il ne s'agit plus simplement pour les auteurs d'observer comment la recherche et l'environnement scientifique se transforment. Bien plus, il s'agit de signaler que ces nouvelles conditions appellent un nouveau contrat social entre la science et la société, puis d'encourager, sur la base des transformations décrites, la définition d'un contrat fondé sur la production de « connaissances socialement robustes ». Comme l'écrit Gibbons : « A new contract must now ensure that scientific knowledge is 'socially robust', and that its production is seen by society to be both transparent and participative » (Gibbons, 1999, p. 11).

Selon les auteurs, ce nouveau contrat social doit tenir compte des transformations récentes, en particulier le fait que, sur le plan de l'organisation et des pratiques, la science est produite dans des systèmes plus complexes, la recherche et les agences de financement de la recherche se sont ouvertes à une vaste gamme de demandes socioéconomiques et la recherche fondamentale est maintenant une préoccupation mineure. Une autre transformation qui devrait être considérée dans le nouveau contrat social est que, sur le plan épistémologique, les connaissances scientifiques ne sont plus, d'après les auteurs, confinées à l'environnement contrôlé des pairs : leur qualité serait dorénavant également évaluée et éventuellement contestée à l'extérieur de la communauté scientifique.

Ainsi, dans ce corpus théorique, les auteurs suggèrent que la recherche devrait être jugée en fonction de sa capacité à produire des connaissances socialement robustes, lesquelles sont définies de la manière suivante :

'[S]ocially robust' knowledge has three aspects. First, it is valid not only inside but also outside the laboratory. Second, this validity is achieved through involving an extended group of experts, including lay 'experts'. And third, because 'society' has participated in its

genesis, such knowledge is less likely to be contested than that which is merely 'reliable' (Gibbons, 1999, p. 13).

En termes d'attentes par rapport aux chercheurs et à la pratique de l'investigation scientifique, je dirais que la production de connaissances socialement robustes signifie avant tout qu'on attend des chercheurs qu'ils produisent des connaissances répondant à la fois aux critères de qualité en vigueur dans la communauté scientifique et à des critères additionnels définis par un groupe étendu d'experts, y compris des « experts du public ». Comme je l'ai détaillé au chapitre 3, dans cette perspective, la procédure de validation des connaissances produites se trouve donc étendue à l'extérieur du laboratoire. Les chercheurs sont directement redevables devant diverses communautés d'intérêts, et non plus seulement devant la communauté scientifique ; ils doivent rendre compte de la conformité de leur pratique en fonction des critères scientifiques en vigueur et en fonction des critères « externes » définis pour l'occasion. Autrement dit, la validation des connaissances devient dépendante de la société plus largement, et l'obtention de cette « validation externe » (c'est-à-dire le fait que les connaissances soient acceptées comme étant légitimes à l'extérieur du laboratoire) devient un enjeu de la recherche.

C'est bien ce qui fait dire à Nowotny, Scott et Gibbons :

[R]eliable knowledge, the traditional goal of scientific inquiry, is no longer (self?) sufficient in the more open knowledge environments that are now emerging; knowledge also needs to be 'socially robust', because its validity is no longer determined solely, or predominantly, by narrowly circumscribed scientific communities, but by much wider communities of engagement comprising knowledge producers, disseminators, traders, and users (Nowotny, Scott et Gibbons, 2003, p. 191).

Or cette prise de position en faveur de la production de connaissances socialement robustes, en plus d'établir un lien entre la production et l'utilisation de la recherche, s'accorde avec les trois idéologies relevées (utilité, changement et dialogue). En effet, elle implique, premièrement, qu'on attend de la pratique de l'investigation scientifique qu'elle réponde aux demandes et aux intérêts émanant de la société. Avec cette vision de la recherche, la dimension d'utilité ou de contribution pratique intrinsèque devient, par conséquent, constitutive de la pratique de l'investigation scientifique et des connaissances qui en sont issues. Ce faisant, l'activité

scientifique se trouve définie au moins en partie par ses objectifs pratiques (si ce n'est mesurables), immédiats et particuliers.

De fait, cette prise de position implique, deuxièmement, qu'on attend des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique qu'ils prennent en compte de manière systématique le contexte dans lequel la recherche est produite : son contexte d'application (ses applications et usages potentiels, les besoins et intérêts des utilisateurs potentiels) et son contexte d'implication (les conséquences et les impacts qu'elle peut générer). Or cela signifie, d'une part, que la recherche apparaît redevable autrement que par son engagement à produire une connaissance des réalités à l'étude, voire une base factuelle sur laquelle fonder des décisions : on attend des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique qu'ils soient autant concernés par l'impact auto-désigné de leurs travaux sur la société que par la production de connaissances. D'autre part, il n'apparaît pas clairement dans les textes examinés qu'une différenciation ou discrimination soit importante en ce qui concerne les critères d'utilité instrumentale. Si bien que la recherche, ici, n'aurait pas à être liée nécessairement à des valeurs démocratiques ou éthiques, ou à des objectifs émancipatoires : l'important serait de contribuer de manière immédiate à l'atteinte d'un objectif défini en fonction d'un ensemble d'intérêts. Parce qu'elle est en même temps appelée à s'adapter aux demandes et aux intérêts émanant de la société, la recherche scientifique ne semble pas alors, pour reprendre les termes de Freitag, devoir procéder à une « recherche de justification critique ou à priorique de l'utilité » (Freitag, 1998, p. 55).

Troisièmement et finalement, la prise de position en faveur de la production de connaissances socialement robustes implique qu'on attend des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique qu'ils prennent en considération les perspectives d'un groupe étendu d'experts, y compris des experts du public, et que les processus scientifiques soient ouverts à une plus vaste gamme de parties prenantes. Comme l'écrit Gibbons : « Under the prevailing contract, science was left to make discoveries and then make them available to society. A new contract will be based upon the joint production of knowledge by society and science » (Gibbons, 1999, p. 17). Dans ces propos, on retrouve donc l'idée que les citoyens et les non-chercheurs ont besoin de prendre part à la discussion sur les sciences et qu'ils en ont le droit. Plus encore, on retrouve

l'idée que leur implication dans la production des connaissances scientifiques doit être promue parce qu'elle est nécessaire sur le plan épistémologique.

Cependant, tel que je l'ai relevé au chapitre 3, alors que les auteurs laissent entendre que c'est en intégrant les communautés d'intérêts dans les processus scientifiques que la recherche peut être le plus profitable à la société, ils ne problématisent pas la démarche par laquelle sont établis les objets de recherche, les positionnements et les objectifs « pratiques » à atteindre, mais présentent d'emblée cette participation comme désirable et nécessaire. En outre, en lien avec l'absence d'une justification critique ou à priorique de l'utilité, la question d'une évaluation ou d'une distance critique par rapport à l'expression de la demande sociale n'est pas non plus abordée. Il en ressort une vision de la recherche scientifique dans laquelle, à l'inverse du modèle traditionnel, ce serait précisément parce qu'elle intègre et reflète les valeurs, les préférences et les définitions des problèmes de la société, voire d'un groupe particulier dans la société, que la recherche peut avoir une utilité instrumentale.

Pour résumer, dans ce corpus documentaire, la redevabilité semble ainsi s'articuler autour de l'engagement des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique à répondre assez directement à la demande sociale et à contribuer à la solution de problèmes, tels que définis largement par des communautés d'intérêts dans la société. Ici, à la limite, la recherche n'est plus considérée comme une question de représentation, ni même de construction du réel, mais bien de *résolution* du réel.

#### **5.1.4.3 La littérature sur la recherche collaborative : favoriser la pertinence de la recherche pour ceux qui sont concernés par elle, ainsi que son potentiel modificateur**

Finalement, par rapport aux deux corpus théoriques qui viennent d'être présentés, les textes sélectionnés sur la recherche collaborative (Bray *et al.*, 2000 ; Denis et Lomas, 2003 ; Lassiter, 2005) ont pour fondement la position assumée ouvertement que la recherche doit être fondée sur la collaboration entre chercheurs et communautés concernées par la recherche. En soi, ils seraient donc traversés par l'idéologie du dialogue. La collaboration apparaît ici comme une forme de dialogue étroit, de participation des non-chercheurs dans l'exécution même des

recherches. Cependant, un aspect précis fait en sorte, à mon sens, que ces textes sont dans l'air du temps et qu'ils ne peuvent être vus simplement comme une littérature exposant une approche alternative de la recherche, laquelle serait précisément fondée sur la collaboration et existerait depuis des décennies. C'est que, comme je l'ai détaillé au chapitre 4, les auteurs situent explicitement leur positionnement dans le cadre des transformations actuelles de la science et présentent la recherche collaborative comme un modèle de recherche prometteur étant donné le contexte actuel.

Au-delà de cette position commune en faveur de la collaboration dans la recherche, une autre considération importante qui ressort de mon analyse des trois sources documentaires de ce corpus est que la collaboration peut se justifier de diverses façons, en fonction des traditions intellectuelles. Cette situation fait dès lors apparaître dans la littérature sur la recherche collaborative des visions différentes de la recherche scientifique.

Des textes analysés – qui appartiennent justement à des traditions intellectuelles variées –, il est toutefois possible de dégager un certain nombre d'idées essentielles et partagées au sujet de la recherche scientifique. L'une de ces idées est que la recherche serait une pratique modificatrice qui doit s'occuper d'une manière plus articulée et conséquente des préoccupations des communautés dans ou avec lesquelles elle est réalisée. En termes d'attentes par rapport aux chercheurs et à la pratique de l'investigation scientifique, cette vision se traduirait notamment par deux points auxquels semble adhérer l'ensemble des auteurs étudiés. Premièrement, on attend des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique qu'ils génèrent des connaissances qui soient à la fois reconnues comme scientifiques et directement « utilisables ». Deuxièmement, on attend de la pratique de l'investigation scientifique qu'elle soit un levier pour le changement dans des contextes spécifiques. Or ces attentes se rattachent, il faut le remarquer, à l'idéologie utilitariste et à l'idéologie du changement.

De quelles manières la collaboration s'articule-t-elle avec ces attentes à l'égard des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique (établissant par conséquent un lien entre la production et l'utilisation de la recherche) ? C'est en répondant à cette question qu'on voit

apparaître des différences, parfois significatives, entre les trois textes analysés et, partant, entre les conceptions de la recherche et de la redevabilité qu'ils mettent de l'avant.

Le point de vue développé par Lassiter, et étudié au chapitre 4 plus en profondeur que les autres, a pour caractéristique, me semble-t-il, de suggérer que certaines conditions seraient néanmoins nécessaires pour que l'utilité, le changement et le dialogue représentent des valeurs positives.

En effet, concernant la finalité de la recherche, il se dégage de l'argumentation de Lassiter en faveur de la recherche collaborative que la pratique de l'investigation scientifique ne devrait pas être jugée en fonction d'un objectif ou de critères liés à la neutralité et à l'objectivité. Car ce n'est pas la quête de vérité qui devrait la guider : il faudrait plutôt attendre de la recherche et des connaissances produites qu'elles servent un projet plus large de justice sociale et d'équité. Ainsi, si la recherche scientifique a pour mission d'« élargir le cadre de discussion », elle est présentée par l'auteur comme une entreprise à la fois intellectuelle, éthique et politique : « [C]ollaborative ethnography is first and foremost an ethical and moral enterprise, and subsequently a political one; it is not an enterprise in search of knowledge alone » (Lassiter, 2005, p. 79).

Avec ces finalités, la pratique de l'investigation scientifique apparaît donc liée à sa contribution à résoudre les inégalités sur le plan social et sur le plan des relations entre les chercheurs et les sujets de recherche. Lassiter signale notamment que la recherche ne devrait pas concourir à reproduire ou à accentuer le « uncomfortable politicized chasm created by the colonial encounter and sustained by the hierarchical division between the academy and the so-called (and now ever-shifting) research site » (Lassiter, 2005, p. 5). Il faut dire que, contrairement à la plupart des autres sources documentaires examinées, Lassiter développe un point de vue dans lequel il est clairement spécifié que la façon d'organiser l'investigation scientifique diffère dans les sciences naturelles et dans les sciences sociales. Dans celles-ci, faisant l'objet de son analyse, la communication réciproque entre le chercheur et ceux dont il étudie certains traits en ferait un point important de distinction.

Un autre aspect important qui transparaît est que la redevabilité serait aussi liée aux efforts de réflexivité des chercheurs. On attend d'eux qu'ils réfléchissent aux conditions dans lesquelles sont produites les connaissances, notamment : en prenant très au sérieux les implications de leurs recherches ; en reconnaissant comment le pouvoir et l'histoire façonnent le processus de recherche ; en réfléchissant aux buts, aux raisons d'être et aux publics des produits de recherche qu'ils créent ; et en évaluant en toute conscience comment leurs interprétations et les connaissances qu'ils produisent sont issues des relations de recherche qu'ils entretiennent avec des informateurs et des sujets.

À propos de la pertinence et de la praticabilité de la recherche, on comprend donc que, pour Lassiter, c'est dans un souci de justice sociale et d'équité qu'il faudrait attendre de la recherche qu'elle serve les principales relations créées et maintenues pour sa réalisation ; plus encore, qu'elle soit « responsive and relevant » envers les communautés directement concernées par elle. Aussi, du point de vue de cet auteur, la recherche devrait-elle être jugée en fonction de sa contribution à la fois à une discipline et à la communauté dans/avec/sur laquelle elle est réalisée. On attend de la pratique de l'investigation scientifique qu'elle s'oriente dans plusieurs directions, c'est-à-dire qu'elle puisse répondre aux objectifs, questions et préoccupations universitaires autant qu'à ceux des communautés ; qu'elle puisse être lue, discutée et utilisée à plusieurs niveaux différents. En outre, on attend de la recherche qu'elle puisse, idéalement, mener à des actions au-delà de la discipline visée et du milieu universitaire.

Des attentes correspondantes sont également exprimées envers les chercheurs. Dans cette perspective où les chercheurs sont redevables à la fois devant leurs collègues dans la communauté scientifique et devant leurs informateurs et les communautés avec lesquelles ils travaillent, il ressort que la redevabilité des chercheurs serait aussi associée à leur engagement à produire des recherches à visée émancipatrice et à développer, pour reprendre les termes de Romm, « ethically defensible human relationships in the research process as part of the practice of social inquiry » (Romm, 2002, p. 51). Dans leurs pratiques, les chercheurs seraient jugés en fonction de la responsabilité morale dont ils font preuve envers leurs informateurs et les communautés avec lesquelles ils travaillent (cette responsabilité est vue comme déterminant leur responsabilité professionnelle plus globale). On attend également d'eux, tel qu'il a été

mentionné plus tôt, qu'ils s'occupent d'une manière plus articulée et conséquente des préoccupations des communautés (plutôt que celles de l'establishment). Enfin, on attend des chercheurs qu'ils considèrent le potentiel de la recherche de s'étendre dans la réalisation de projets citoyens et dans l'activisme.

Pour Lassiter, la collaboration ne prendrait donc sens qu'au sein de ce projet plus vaste. C'est dans le but de produire des recherches à visée émancipatrice et de développer des relations de recherche « éthiquement défendables » qu'on attend des chercheurs qu'ils tentent de mettre en place des relations et des pratiques de recherche le plus « équitables » ou « démocratiques » possible, en privilégiant notamment des approches et des méthodes collaboratives de recherche. Cette attente s'exprime d'ailleurs jusque dans l'écriture des rapports de recherche, qui devraient pouvoir s'adresser tant aux collègues universitaires qu'à des publics plus étendus (incluant les informateurs et les communautés concernés).

C'est également, en terminant, dans la mesure où la pratique de l'investigation scientifique est envisagée comme une entreprise à la fois intellectuelle, éthique et politique que la collaboration devient ici liée à la validité des connaissances produites. En effet, soutenant que les chercheurs restent redevables de la manière dont ils construisent leurs interprétations, Lassiter laisse entendre que, sur ce plan, ces derniers devraient reconnaître la nécessité, afin de valider les interprétations, de générer minimalement un dialogue à leur propos. Mais surtout, qu'ils devraient pouvoir démontrer comment leur raisonnement et leurs interprétations naissent du contexte de recherche et de l'interaction avec les informateurs et les sujets – ce qui donnerait en partie aux connaissances produites leur validité. Être « franc » quant à la manière dont les interprétations naissent, comme le dit Lassiter, c'est les situer « squarely in the world of co-experience, intersubjectivity, and dialogue rather than distance, objectivity and authority » (Lassiter, 2005, p. 104).

Si ce point rappelle le caractère tout de même idéologique de certains des positionnements de Lassiter, il n'en demeure pas moins que la conception de la recherche et de la redevabilité qu'il promeut dans son *Chicago Guide to Collaborative Ethnography* pourrait éventuellement redonner en partie sa complexité à une théorie du lien entre la production et l'utilisation de la

recherche – cela, en mettant en question les conditions d'utilité, de changement et de collaboration. Car en somme, pour récapituler ce qui vient d'être souligné à propos des trois différents corpus théoriques cités, je dirais que par-delà leurs différentes références de base, ces corpus exposent un raisonnement semblable qui reflète l'idéologie utilitariste, l'idéologie du changement et l'idéologie du dialogue observées dans la relation actuelle entre la science et la société. De fait, **on y soutient plus ou moins explicitement que la recherche scientifique doit être pertinente en fonction de son contexte d'application et ses résultats, praticables ; que la pratique de l'investigation scientifique doit avoir des effets sur le réel ; que c'est là la finalité de la science qui est souhaitable ; et que le dialogue ou la participation sont le meilleur moyen, sinon la condition, pour y parvenir.**

La production actuelle des sciences et la réflexion sur la recherche scientifique rejoindraient-elles ainsi les épistémologies alternatives ? Mon analyse fait surtout ressortir que ces corpus théoriques auraient la particularité de mettre en avant, quoique chacun à leur manière, une conception de la redevabilité qui, comme je le formulais plus tôt, s'articule autour du fait que l'utilisation de la recherche est devenue un enjeu de la recherche elle-même. En effet, dans la littérature sur l'utilisation de la recherche dans les PED, il m'apparaît que la redevabilité se structurerait essentiellement autour du fait de maximiser les effets de la recherche sur le réel. Dans les écrits sélectionnés de Gibbons, Nowotny et Scott, il s'agirait de répondre à la demande sociale et de solutionner les problèmes du réel et, enfin, dans la littérature sur la recherche collaborative, de favoriser la pertinence de la recherche pour ceux qui sont concernés par elle, ainsi que son potentiel modificateur.

Par ces observations, je ne souhaite pas laisser entendre que, contrairement à la conception de la redevabilité qui se dégage de ces trois corpus théoriques, la conception positiviste de la redevabilité, associée au modèle traditionnel de la recherche et servant de point de référence, ne véhiculerait, pour sa part, aucune idéologie. Je n'entends pas non plus me lancer dans une critique approfondie de la vision de la recherche qui est implicitement promue dans ces corpus théoriques. Plutôt, j'aimerais faire remarquer que **ces différents corpus – en tant qu'interprétations théoriques établissant un lien entre la production et l'utilisation de la recherche – présentent la limite de répondre largement en écho aux transformations**

constatées dans l'environnement scientifique. En engendrant (à l'exception peut-être de Lassiter) un point de vue unilatéral ou « de bonne volonté » sur le dialogue, l'adaptation au contexte d'application et le changement, ils n'introduisent pas directement une distance critique, ni sur les transformations des sciences, ni sur les pratiques de dialogue ou de participation.

#### 5.1.4.4 La littérature sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED : contextualiser la recherche pour la rendre pertinente et bénéfique

Par contraste, il m'a semblé que la littérature examinée sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED apporte, sur ces questions, un point de vue, disons, modérateur. Cette constatation m'amène à penser que l'étude des PED (en s'appuyant sur les concepts issus de la littérature courante sur les sciences) permettrait peut-être de produire un point de vue théorique plus nuancé sur l'utilisation de la recherche, pouvant éventuellement éclairer aussi la situation des pays occidentaux. Mon pari consisterait ainsi à envisager un jeu de miroirs entre la situation des PED et celle des pays occidentaux : non pas parce que la situation est identique dans les deux cas, mais parce que le travail théorique sur l'un et l'autre pourrait engendrer un éclairage en interlocution l'un avec l'autre<sup>15</sup>.

Des textes étudiés, en effet, il ressort que l'utilité et le changement seraient en soi des valeurs positives. On attend de la recherche et des chercheurs qu'ils portent leur attention sur des questions posées par la société dans laquelle ils s'inscrivent, notamment des réalités à partir desquelles le développement économique ou l'amélioration des conditions de vie trouverait en partie son impulsion. La recherche serait, de plus, jugée en fonction de sa conformité aux règles de rigueur scientifique mais aussi de sa « qualité opérationnelle ».

Toutefois, certaines conditions seraient nécessaires pour qu'elle soit pertinente pour les PED et qu'elle favorise un changement qui leur soit bénéfique. La lecture de ces textes à la lumière du cadre conceptuel de Gibbons *et al.* développé dans *The New Production of Knowledge*, et élaborée au chapitre 3, m'amène à proposer que l'idée générale qui s'en dégage à ce sujet est la

---

<sup>15</sup> C'est d'ailleurs l'un des paris de l'anthropologie dynamique contemporaine.

suivante : sans une forme de *contextualisation* de la recherche, celle-ci court le risque de n'être pas pertinente en fonction du contexte des PED, et ce, sur les trois plans cités précédemment – celui des thématiques, celui des positionnements des objets traités et des théorisations à leur endroit, et celui de l'atteinte d'objectifs externes. Or cette contextualisation nécessiterait, entre autres, un certain degré d'autonomie intellectuelle de la part des PED, ainsi qu'un renforcement des capacités des chercheurs et des systèmes de recherche au Sud.

Un point particulier à noter au sujet de la pertinence est que ce corpus théorique, contrairement à ceux qui viennent d'être examinés, fait du positionnement des problèmes – donc pas uniquement de leur résolution – une dimension essentielle de la qualité de la recherche.

Quant à l'idéologie du dialogue, il en est surtout question dans les textes portant sur la coopération scientifique. Les auteurs suggèrent parfois que cette dernière devrait favoriser des modèles de recherche dans lesquels les non-chercheurs sont directement impliqués (les réseaux de connaissances cités par Louk Box, par exemple). Cependant, la plupart du temps, ils se posent en observateurs de la difficile mise en œuvre de politiques et pratiques de coopération scientifique fondées sur le dialogue et la participation, et censées permettre la création d'un ensemble de conditions plus favorables pour la recherche destinée aux PED.

Dans l'ensemble, l'examen de la littérature sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED fait d'ailleurs ressortir que des aspects liés à l'idéologie du dialogue auraient été exacerbés récemment, tandis que l'orientation de la recherche en fonction de son application et d'un changement serait largement constitutive de l'activité scientifique publique dans les PED. Ce constat invite à diriger notre attention plus particulièrement vers la question des politiques et pratiques de dialogue et de participation dans les sciences.

#### **5.1.5 La collaboration : une dynamique de production des sciences à étudier dans les PED**

Ainsi, les observateurs des politiques de coopération scientifique remarquent que, spécialement depuis les années 1990, les politiques d'aide internationale à la recherche accordent une place

considérable à des préoccupations pour un meilleur dialogue entre donateurs et bénéficiaires, et pour une participation accrue des bénéficiaires, à plusieurs niveaux. Comme le soulignent les observateurs, le dialogue et la participation sont aujourd'hui promus dans la coopération scientifique en se fondant sur le postulat qu'ils permettraient la création d'un ensemble de conditions plus favorables pour la recherche destinée aux PED. Sur ce point aussi, la situation des PED rejoindrait donc celle des pays occidentaux.

Or, à travers ma revue de la littérature, il m'est apparu que **peu d'éléments empiriques semblent disponibles sur ces politiques de dialogue et de participation dans les PED, et leur traduction dans les pratiques**. Focalisées sur le niveau de la conception et de l'exécution des recherches, mes lectures ont montré que la littérature examinée sur la coopération scientifique et les sciences dans les PED ne propose pas non plus une analyse systématique du déroulement des processus de recherche qui comportent une dimension dialogique ou participative. Plus globalement, les éléments existants laissent surtout penser que la mise en œuvre à grande échelle de ces politiques fait face à plus d'une contrainte, notamment : la distance sociale entre chercheurs et utilisateurs, les capacités de négociation inégales, la nécessité pour les pays donateurs et leurs chercheurs de justifier l'intérêt de leur action pour leur propre pays, ou encore la pré-délimitation par les bailleurs de fonds des grands domaines thématiques qui sont abordés.

En outre, la littérature analysée met en évidence qu'un certain nombre de conditions dans les pays d'Afrique subsaharienne favoriseraient depuis longtemps déjà une grande perméabilité dans la production des sciences. En particulier, et comme je le mentionnais plus tôt, l'essentialité des financements étrangers et l'orientation des politiques publiques de coopération scientifique vers une approche axée sur la collaboration et le partenariat avec les PED feraient en sorte que la diversité des acteurs, des financements et des configurations de recherche soit une caractéristique structurelle de la recherche dans ces pays. Si l'on ajoute à cela la promotion récente du dialogue et de la participation, on peut supposer que **la collaboration – entendue ici au sens générique de la dynamique de production des sciences qui résulte de la participation de communautés d'intérêts autres que les chercheurs dans les processus scientifiques – y est aujourd'hui une dynamique dont l'ampleur est importante**.

Par ailleurs, il est aussi ressorti de mes lectures, réalisées suivant un mouvement de va-et-vient entre la littérature courante et la littérature traitant spécifiquement des PED, qu'en tant que dynamique de production des sciences, **la collaboration ne doit pas être idéalisée et ne peut être réduite à une question de « bonne volonté »** (comme le laissent entendre les conclusions des études récentes sur l'utilisation de la recherche dans les PED). Au niveau de la conception et de l'exécution des recherches, la littérature sur la recherche collaborative, spécialement, révèle que les enjeux associés au déroulement des processus collaboratifs de recherche sont complexes : enjeux de pouvoir, de répartition des capacités et des ressources, enjeux éthiques, enjeux professionnels, enjeux de places. De plus, la littérature examinée sur la coopération scientifique, les sciences et l'utilisation de la recherche dans les PED fait état de la grande diversité des intérêts intellectuels et sociaux, de l'influence, des compétences et des expériences des acteurs qui sont impliqués dans les processus de recherche et qui peuvent être considérés à titre de collaborateurs.

Cette complexité et cette diversité, combinées à une asymétrie structurelle entre pays du Nord et du Sud, laissent envisager que la dynamique collaborative de recherche ne serait pas épargnée par l'histoire, les rapports de pouvoir et de contrôle. Elles entraînent alors des questionnements au sujet des motivations, des conditions, des finalités et des bénéficiaires réels de la collaboration, lorsque celle-ci ne se présente plus comme un modèle alternatif de recherche, mais est en grande partie le résultat de la mise en œuvre de politiques de coopération scientifique.

C'est qu'un autre constat tiré de mon analyse de la littérature est que, **pratiquement, il est nécessaire d'envisager plusieurs niveaux de profondeur dans la collaboration**, comme le mettent en lumière la littérature examinée sur la recherche collaborative et celle sur la communication publique des sciences. Ces corpus théoriques font apparaître, en effet, qu'il existe tout un spectre de configurations, dans lesquelles varient la nature de la contribution des collaborateurs, la nature de la relation entre chercheurs et non-chercheurs, les mécanismes et stratégies pour fonder la collaboration, le but même inscrit dans la démarche de collaboration. Cette différenciation dans les pratiques met en question le lien direct qui est établi entre collaboration et création de conditions favorables pour les PED.

Justement – et c’est là un autre constat –, **assez peu d’éléments d’explication ou de théorisation sont avancés quant à la manière concrète dont la collaboration dans la recherche permettrait de créer des conditions plus favorables pour les PED (et serait en même temps liés à l’utilisation de la recherche)**. Le rapprochement entre le cadre conceptuel de Gibbons *et al.* et la littérature sur la recherche collaborative, d’une part, et la littérature traitant spécifiquement des PED ou de la coopération scientifique, d’autre part, fait d’ailleurs ressortir que le compte rendu des politiques en faveur du dialogue ou de la participation est accompagné d’une réflexion qui n’est que fragmentaire sur les fondements théoriques, épistémologiques et méthodologiques de cette dynamique de production des sciences. Aussi, sur le plan de la connaissance des processus collaboratifs de recherche, c’est non seulement la dynamique réelle de ces processus dans les PED, mais également leurs implications en ce qui concerne le modèle de développement et la conception de la recherche scientifique qui restent obscures dans la littérature examinée.

Finalement, alors que la littérature et les pratiques semblent favoriser une certaine conception de la recherche, dans laquelle la dynamique collaborative prend une large place, **une question qui demeure de manière générale au sujet de cette conception de la recherche est celle de la communication**. En effet, dans la littérature examinée, la communication est présentée comme étant au cœur des processus collaboratifs de recherche ; or la dimension communicationnelle dans ces processus de recherche n’est pas traitée de manière systématique. Plutôt, chaque corpus analysé aborde la question de la communication en faisant ressortir certains aspects, les affichant comme des éléments essentiels. Tant et si bien que la manière dont on peut envisager la communication comme une partie intégrante des processus collaboratifs de recherche apparaît morcelée et (sauf dans la littérature sur la recherche collaborative) peu théorisée.

De plus, la littérature sur la communication publique des sciences et le cadre conceptuel de Gibbons *et al.* laissent entrevoir que la dynamique collaborative de production des sciences pourrait être associée à un certain modèle de communication des sciences. Ce lien et ses implications en contexte de développement sont toutefois peu clarifiés dans la littérature étudiée.

En somme, sur la dynamique de collaboration dans les PED, ma revue de la littérature met en évidence un manque de documentation, une perspective critique peu développée ainsi qu'une théorisation limitée de certaines dimensions, dont celle de la communication. Se pencher sur ces aspects amène à passer à une vision analytique de la collaboration, se démarquant de la vision surtout normative privilégiée dans les théories étudiées. Mais cela n'empêche pas pour autant d'emprunter à la littérature passée en revue certains concepts.

#### 5.1.6 Trois concepts clés : redevabilité, contextualisation et collaboration

En effet, pour conclure ce bilan de l'analyse de la littérature, je dirais que trois concepts clés émergent, en définitive, des différents corpus théoriques analysés. Il s'agit des concepts de redevabilité, de contextualisation et de collaboration.

Comme je le précisais précédemment, il m'apparaît que le concept de redevabilité gagne à être défini de manière plus neutre. Je rappellerai donc ici la définition que j'en ai proposée plus tôt dans ce chapitre, en me basant sur les travaux de Norma Romm : **la redevabilité dans la recherche réfère à ce qui est attendu des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique comme activité sociale et culturelle, et en fonction de quoi les pratiques de recherche sont jugées par la communauté scientifique et la société plus largement.** La redevabilité concerne à la fois les *processus* impliqués dans les activités qu'on qualifie de « scientifiques » et les *produits* issus de ces processus « scientifiques ». De plus, son contenu varie suivant le but qui est assigné à la science, c'est-à-dire la manière dont on conçoit la nature de la science en tant qu'entreprise sociale.

Les deux autres concepts ont, quant à eux, été travaillés en détail dans les chapitres 3 et 4. Le concept de contextualisation est issu des travaux de Gibbons *et al.* ; le concept de collaboration a été envisagé à partir des positions de Luke Eric Lassiter. J'aimerais toutefois proposer ici, pour chacun d'eux, une définition synthétique.

Ainsi, par **contextualisation**, il faut entendre **le processus par lequel la recherche scientifique est amenée à être plus explicitement et immédiatement définie en fonction du contexte – social, culturel, politique et économique – spécifique et localisé dans lequel elle est produite et des acteurs qui sont concernés par elle**. En tant que phénomène touchant les processus de recherche, la contextualisation affecte notamment : le choix des problématiques et le positionnement des objets de recherche, le contrôle de la qualité, la communication de la recherche et le déroulement des recherches.

Le concept de **collaboration**, pour sa part, réfère à **une modalité du rapport à l'Autre dans la recherche suivant laquelle cette dernière devient un processus de coproduction de connaissances, façonné par des interactions entre acteurs hétérogènes – dans toute leur complexité éthique et politique –, enchâssé dans des contextes spécifiques et ayant une visée explicite de changement**. La collaboration désigne donc à la fois une modalité de la rencontre avec l'Autre et l'action collective dans laquelle elle se concrétise. Ce concept ouvre cinq champs à l'observation : le contexte postcolonial et de transformation de la recherche ; le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche ; la qualité de la relation de collaboration ; la portée modificatrice de la recherche ; et enfin, la validité scientifique.

À mon sens, ces trois concepts peuvent contribuer à la définition d'une autre perspective pour étudier l'utilisation de la recherche dans les pays d'Afrique subsaharienne, une perspective relationnelle et contextuelle qui répondrait à l'invitation des études récentes sur l'utilisation dans les PED. Étudier les processus de recherche à la lumière des concepts de redevabilité, de contextualisation et de collaboration s'applique probablement davantage au cas de la recherche en sciences sociales, et n'en fait pas une perspective exhaustive sur la problématique de l'utilisation. Cependant, ce point de vue permet certainement au moins un décentrement par rapport à la seule dimension de l'efficacité de la recherche, en conduisant à explorer plutôt la problématique de l'utilisation dans sa dimension du rapport à l'Autre et en lien avec les diverses formes que peuvent prendre la recherche scientifique et son rapport à la société.

## 5.2 Le nouvel angle de recherche : décrire et analyser le processus de collaboration

Aussi, les constats empiriques tirés de mon pré-terrain de recherche adossés à la revue de la littérature sur la recherche scientifique conduisent-ils à une nouvelle proposition de recherche en ce qui a trait à la problématique de l'utilisation dans les pays d'Afrique subsaharienne :  
décrire et analyser le processus de collaboration entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds.

### 5.2.1 Questions de recherche

À la question générale qui a guidé ma démarche jusqu'à maintenant : **quelle est la teneur des processus de collaboration, dans l'optique de l'utilisation de la recherche ?** (en sciences sociales, singulièrement), les éléments d'observation empiriques et les trois concepts empruntés à la littérature permettent de greffer les questions spécifiques de recherche suivantes :



Quelle est la part de la prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche dans l'utilisation de la recherche (sa conception et son caractère effectif) et dans le processus de collaboration ?



La collaboration met-elle en relief un autre type de connaissances par rapport au modèle scientifique « traditionnel » ?



La prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche peut-elle rejoindre et/ou engendrer une sensibilité locale plus prononcée ?



En quoi la communication fait-elle partie intégrante des processus de collaboration dans la recherche et sous quelles formes ?



En quoi les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche sont-elles associées à une forme de contextualisation de l'activité scientifique, et ces interactions contribuent-elles à la pertinence de la recherche ?



Quelles sont les conditions, en matière de communication, qui favorisent la collaboration et, potentiellement, l'utilisation de la recherche ?

### **5.2.2 Dimensions et sous-dimensions de recherche**

Observations et dégagement conceptuel viennent également justifier les dimensions de recherche suivantes : 1) le contexte postcolonial et de transformation de la recherche, 2) le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche, 3) la teneur de la relation de collaboration, 4) la portée modificatrice de la recherche et 5) le contrôle de la qualité de la recherche.

Le tableau ci-après détaille ces dimensions de recherche en précisant les sous-dimensions et sous-sous-dimensions que j'y vois associées.

<b>Tableau 5.1 :</b> <b>Dimensions, sous-dimensions et sous-sous-dimensions de recherche</b>		
<b>1. Le contexte postcolonial et de transformation de la recherche</b>	1.1. Incitation à demander et utiliser des recherches	
	1.2. Conditions d'accès au « terrain » de recherche	
	1.3. Rapports de pouvoir structurels et manière dont chercheurs et interlocuteurs sont interconnectés	
	1.4. Financement de la recherche	
<b>2. Le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche</b>	2.1. Type de recherche et de connaissances à produire	2.1.1. Origine de la problématique et des questions de recherche
		2.1.2. Buts/objectifs de la recherche
		2.1.3. Bénéficiaires prévus
	2.2. Déroulement de la recherche et implication des collaborateurs	2.2.1. Acteurs impliqués dans la recherche
		2.2.2. Organisation du processus de recherche et partage du contrôle
		2.2.3. Nature de la relation entre chercheurs et collaborateurs
2.2.4. Manière dont on rend compte de la contribution des collaborateurs		
<b>3. La teneur de la relation de collaboration</b>	3.1. Contenu et négociation des ententes éthiques	
	3.2. Mécanismes d'échange et d'interaction entre chercheurs et collaborateurs	
	3.3. Significations attribuées à la collaboration de recherche	3.3.1. Concernant le thème et les objectifs de la recherche, et les réalités à l'étude
		3.3.2. Concernant l'action de collaborer (incluant les motivations)
		3.3.3. Concernant le déroulement de la recherche
<b>4. La portée modificatrice de la recherche</b>	4.1. Attentes concernant les résultats, leur utilisation et l'impact de la recherche	
	4.2. Attentes concernant le rôle de la communication	
	4.3. Accessibilité des résultats de recherche	4.3.1. Actions de communication des résultats
		4.3.2. Style, format, destinataires et diffusion du compte rendu final
<b>5. Le contrôle de la qualité des connaissances</b>	5.1. Critères envisagés de validité des connaissances produites	
	5.2. Mécanismes de contrôle de la qualité	

Dans cette nouvelle proposition de recherche, on peut le constater, il n'y a donc pas d'équivalence systématique entre la formulation des questions et les dimensions dégagées. Autrement dit, les dimensions de recherche peuvent contribuer à faire préciser plus d'une question. En outre, la communication y apparaît comme une préoccupation transversale. Elle se distille, en effet, à travers pratiquement toutes les dimensions dégagées – dans l'optique, tel que je l'ai discuté, d'une communication qui ne soit pas qu'instrumentale, mais bien inhérente au processus de recherche et renvoyant à la nature même de la dynamique collaborative.

Ainsi, c'est cette proposition de recherche qui a guidé non seulement mon travail de terrain lors des phases ultérieures mais aussi l'analyse des données recueillies dans ce cadre (comme je l'ai rapporté au moment d'expliquer ma démarche globale, au chapitre 2). À cet égard, il importe que j'explicité maintenant les procédures méthodologiques auxquelles cette position de la recherche a donné lieu.



## CHAPITRE 6

### DÉCRIRE ET ANALYSER LE PROCESSUS DE COLLABORATION : PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES

#### 6.1 Quatre techniques de recueil des données employées en complémentarité

La perspective qui vient d'être définie pour étudier l'utilisation de la recherche – à savoir décrire et analyser le processus de collaboration entre chercheurs, utilisateurs et bailleurs de fonds – implique, nous l'avons vu, d'enquêter de façon empirique sur une dynamique de science, de communication et de développement tout à la fois<sup>1</sup>. Au chapitre 2, j'ai mis au jour la démarche globale au long cours et habitée de la tradition ethnographique m'ayant permis d'aboutir, par imprégnation, itération et affinement progressif, à cette perspective de recherche. Ici, dans le prolongement du chapitre 2 et du précédent, ce sont les procédures méthodologiques appliquées dans la *mise en œuvre* de cette perspective – soit pendant les phases 2 et 3 de mon travail de terrain, ainsi que pendant l'analyse des données qui a suivi et qui a mené à la rédaction de mon compte rendu final – que j'entends présenter de manière plus précise<sup>2</sup>.

Ces procédures méthodologiques, je le signalerai d'entrée de jeu, sont empreintes d'une obligation de cohérence (au sens d'unité logique) entre, d'une part, l'objet de recherche et ses exigences éducatives intrinsèques et, d'autre part, les manières d'en rendre compte au plus près. De ce fait, traitant de collaboration, il était indispensable de m'assurer l'apport des personnes concernées à tous les niveaux où percole le processus étudié de recherche dans le domaine de l'éducation<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> « Développement » entendu au sens descriptif spécifié en conclusion du chapitre 4.

<sup>2</sup> Les observations associées à la première phase du terrain se retrouvent dans mes constats de départ (voir, au chapitre 2, la section 2.2) et ne font pas partie comme telles des données analysées et dont le compte rendu sera présenté dans la quatrième partie de ma thèse.

<sup>3</sup> Cela, en devant mettre néanmoins de côté l'apport des parents et celui des élèves eux-mêmes.

### 6.1.1 L'observation participante, cadre de ma démarche de recherche

Ainsi, suivant l'un des principes actifs en terrain, détaillé au chapitre 2, mon enquête repose sur le recours à quatre techniques de recueil des données, employées en complémentarité : l'observation participante, l'entretien ethnographique, l'analyse de sources documentaires et le journal de terrain. L'observation participante occupe une place centrale, puisqu'elle fournit le cadre de ma démarche de recherche.

#### 6.1.1.1 La place de l'observation dans mon enquête de terrain

Cette technique de recherche qualitative, également appelée observation en situation ou observation directe, « implique l'activité d'un[e] chercheur[se] qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels [elle] s'intéresse, sans être réduit[e] à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations » (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 212). Elle renvoie donc à une mobilisation de la chercheuse *elle-même* à titre d'instrument d'observation et, plus généralement, de recherche. En effet, si la technique peut parfois comprendre aussi le recours à certains instruments conventionnels d'enregistrement et de mesure – tels que l'appareil photographique, le chronomètre, le caméscope ou le magnétophone –, « elle suppose tout un travail d'enregistrement assuré avant tout par l'œil, par l'oreille » (Arborio et Fournier, 2005, p. 61). De plus, ce sont les descriptions détaillées de ce que la chercheuse a vu ou entendu par observation directe puis consigné, de même que les notes prises par la chercheuse sur le terrain qui constituent « l'essentiel du matériau concret qui sera repris pour étayer l'analyse » (Arborio et Fournier, 2005, p. 53).

L'une des caractéristiques essentielles de l'observation directe sur le terrain est qu'elle « porte d'abord sur les *pratiques sociales* qui s'y déploient » et sur les interactions sociales, « dans l'intention d'en tirer des constats permettant de mieux les connaître » (Arborio et Fournier, 2005, pp. 7, 45). « Concrètement, il s'agit de rendre compte de pratiques sociales, de mettre au

jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle forme » (Arborio et Fournier, 2005, p. 45)<sup>4</sup>.

Ainsi, à un premier niveau, l'observation en situation se rapporte à ma présence prolongée sur le terrain, à ma posture d'observatrice participante « à découvert » du point de vue de l'organisation-hôte, soit la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), et à la sélection du site d'enquête. Elle est donc à rapprocher directement de ma *méthode* de recherche, plus globalement, puisque – en rapport avec les éléments constitutifs de la méthode ethnographique explicités au chapitre 2 – c'est l'observation en situation qui me permet d'étayer mon objet de recherche en abordant « des individus en contact entre eux et avec les autres, dans la diversité réelle de leurs liens effectifs, dans leur contexte social, et non pas comme des individus isolés » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 13). C'est elle aussi qui rend possibles l'établissement des relations de proximité, de confiance et d'apprentissage nécessaires à la compréhension de la situation à l'étude (à savoir le processus de collaboration au Sénégal). Les constats, voire les impressions, tirés de l'observation déterminent aussi l'importance du recours à d'autres techniques de recherche, à l'entretien

---

<sup>4</sup> Pour ce faire, notent les sociologues Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, « [v]oir et écouter sont en fait deux dimensions inséparables du travail de collecte » :

La saisie des pratiques sociales par observation directe passe par l'examen détaillé de *scènes de la vie sociale*, par la décomposition d'événements singuliers, par le repérage d'enchaînements d'actions amenant les acteurs à utiliser des objets, amenant leur mise en relation avec d'autres acteurs dans des *interactions*. La saisie du sens que les acteurs donnent à ces pratiques sociales ne se fait pas seulement dans le temps et dans l'espace de la pratique. Le sens s'exprime bien sûr dans des *propos en situation*, dans les mots qui accompagnent la pratique, dans les attitudes d'engagement dans la pratique (le sérieux, la décontraction...), dans les signes des sentiments éprouvés par les acteurs en situation (la satisfaction, la déception...). Mais c'est souvent en dehors de la pratique étudiée, à l'occasion de *commentaires*, qu'on peut le saisir, en prêtant attention à ce qui est dit, à qui et sur quel ton (Arborio et Fournier, 2005, p. 47).

Ainsi, « le recueil d'informations sur les pratiques sociales se double ici d'informations sur le sens que leur donnent les acteurs [...] ; on touche aussi à l'univers symbolique des enquêtés et à leur rapport au monde qui s'exprime dans les pratiques sociales observées » (Arborio et Fournier, 2005, p. 82).

En outre, au sujet des caractéristiques de cette technique de recueil de données, la criminologue Mylène Jaccoud et le sociologue Robert Mayer précisent :

Il s'agit d'une technique directe puisqu'il y a un contact avec des informateurs. Il s'agit d'une observation non directive dans la mesure où l'observation de la réalité demeure l'objectif ultime et, habituellement, le chercheur n'intervient pas dans la situation observée. Il s'agit d'une analyse qualitative dans la mesure où entrent en jeu des notes pour décrire et comprendre une situation plutôt que des chiffres pour dénombrer des fréquences de comportements (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 212).

Au vu de ces caractéristiques, on comprend dès lors que dans l'observation en situation, « [à] l'opposé des traitements quantitatifs, on s'intéresse à des situations sociales circonscrites, examinées de façon intensive » et « on quitte les analyses à vocation de généralisation immédiate pour établir des constats d'abord fortement contextualisés » (Arborio et Fournier, 2005, pp. 7, 8).

informel et à l'observation plus systématique de certains « aspects particuliers de la situation à l'occasion d'événements singuliers » (Arborio et Fournier, 2005, p. 68).

À ce premier niveau, mon activité d'observation a été largement tributaire du déroulement du processus de recherche étudié et de ses aléas, ainsi que du fonctionnement de l'organisation-hôte.

À un second niveau, l'observation participante, dans ma démarche, correspond à une observation plus centrée et systématique d'événements singuliers, significatifs par rapport à l'objet de recherche et auxquels j'ai participé. Mes activités d'observation ont alors porté sur quatre types d'événements, comme synthétisé dans le tableau suivant :

**Tableau 6.1 : Récapitulatif de mes activités d'observation**

	Événement	Période	Lieu et durée de l'observation
1. Étapes de la recherche du PASEC	*Formation des administrateurs de tests	Juin 2007	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE), Dakar, 2 jours et demi
	*Opération de collecte de données du PASEC dans les écoles (2 <sup>de</sup> phase d'enquête)	Juin 2007	5 écoles primaires, dans 3 régions différentes du pays, 5 jours de tests + le temps de voyage avec les administratrices
	*Atelier de restitution nationale	Novembre 2009	Un hôtel de Dakar, 2 jours
2. Réunions du Comité scientifique du PASEC	*Réunion annuelle 2007	Fin septembre-début octobre 2007	Centre international d'études pédagogiques (Francophonie), Paris, 5 jours
	*Réunion annuelle 2009	Mars 2009	Un hôtel de Dakar, 2 jours
3. Suivi du Programme décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal	Rencontre d'échanges : ministère de l'Éducation – partenaires techniques et financiers	Mai 2007	Un hôtel de Dakar, une journée
	Journées de bilan de la phase 2	Janvier 2009	Un hôtel de Dakar, 2 jours
4. Vie scolaire	Cours dans une classe de CP [2 <sup>e</sup> année du primaire]	Mai et juin 2007	2 écoles primaires de Dakar, l'une privée et l'autre publique, environ 1 heure 30 chaque fois
	*Visite d'une inspection départementale (le lieu administratif) et visite d'inspection dans les écoles	Mai 2009	Une région du Sénégal (différente de celles où j'ai accompagné les administratrices de tests), 3 jours

La plupart de ces activités d'observation étaient « programmées » (dans le tableau, les événements concernés sont marqués d'un astérisque) : la formation des administrateurs de tests, l'opération de collecte de données dans les écoles, l'atelier de restitution nationale, les réunions annuelles du Comité scientifique du programme (en 2007 et en 2009), la visite d'une inspection départementale. Pour chacune, des autorisations spécifiques ont dû m'être accordées pour assister à l'événement (par l'équipe nationale, les membres du Comité scientifique ou l'inspecteur départemental).

Le recours à l'observation participante avait ici pour objectifs de me permettre d'appréhender directement la réalité de certaines pratiques évoquées dans les entretiens et dans les sources documentaires analysées, ainsi que d'accéder à des informations et des éléments de compréhension différents de ceux apportés par les autres techniques employées. Un autre objectif consistait à m'aider à approfondir ma compréhension du contexte dans lequel évoluent les acteurs et à observer les interactions des acteurs entre eux. L'usage de cette technique visait, en outre, à introduire ma présence en vue de la réalisation d'entretiens et à faciliter la création d'une relation de confiance avec certains acteurs afin qu'ils acceptent de partager leur point de vue avec moi. Du même coup, avantage non négligeable, il allait de soi que je réponde à l'échange et que ma présence fournisse en quelque sorte un gage de mon intérêt porté aux informateurs.

Les autres événements observés, quant à eux, sont des occasions qui se sont présentées au fil du travail de terrain : à l'initiative de la Secrétaire générale de la CONFEMEN (dans le cas des événements rattachés au suivi du Programme décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal) ou de certains des informateurs rencontrés à l'occasion d'une visite ou d'un entretien (un inspecteur départemental interviewé m'a invitée à prendre part à une visite d'inspection ; après un premier entretien formel ou informel, deux enseignants enquêtés par le programme m'ont invitée à assister à l'une de leurs classes).

Ces activités d'observation m'ont permis, en définitive, de mieux saisir le caractère prismatique du contexte, à l'échelle nationale et locale, dans lequel se déroule le processus de recherche

étudié, en effectuant « un large repérage de la situation, de ses lieux, de ses acteurs, de ses objets, des actions qui s'y déroulent » (Arborio et Fournier, 2005, p. 68).

#### **6.1.1.2 Mon statut d'observatrice**

À propos de mon statut d'observatrice, dans tous les cas, mes activités d'observation participante ont été entreprises « à découvert » (plutôt que de manière clandestine) avec l'accord de l'organisation-hôte et celui des « responsables » des événements observés.

Au moment du déroulement de ces événements, ma participation a généralement pris un caractère « périphérique », pour reprendre la typologie de Adler et Adler (1987). Tel qu'il a été précisé au chapitre 2 (à la sous-section 2.1.2), l'observation participante est périphérique en ceci que la chercheuse considère « qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde » (Adler et Adler, 1987 cités dans Lapassade, 1994, p. 58). L'observatrice périphérique participe « suffisamment à ce qui se passe pour être considéré[e] comme [un] "*membr[e]*" sans pour autant être admis[e] au "*centre*" des activités » (Lapassade, 1992-1993).

**Pour ce qui est de la restitution nationale de l'étude, de la visite d'inspection dans une école et des réunions associées au suivi du Programme décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal, en particulier, ma présence en tant qu'observatrice a pu même passer inaperçue auprès des autres participants (sauf les « responsables » ayant autorisé ma présence). En effet, le rôle périphérique d'observateur faisait justement partie des rôles déjà existants dans les situations concernées.**

Ma participation, néanmoins, a pris un caractère plus « actif » à l'occasion de certains événements observés : soit dans le fait de l'intensité de mes conversations engagées en situation avec les informateurs et du partage des activités avec quelques-uns des membres du groupe, ou vu la nature de mes relations avec les membres du groupe concernés, autorisant de ce fait ma présence à titre d'observatrice. Autrement dit, sur ce dernier point, j'estime que c'est mon statut acquis au sein de l'organisation au cours de ma première phase de travail de terrain

qui m'a permis de participer comme je l'ai fait à certains événements, en l'occurrence la formation des administrateurs de tests et l'opération de collecte de données dans les écoles, ainsi que les réunions du Comité scientifique. Le statut d'observatrice active renvoie ainsi en partie à ma démarche plus générale de recherche, reposant sur la réalisation d'un travail de terrain en plusieurs phases, sur une implication au long cours, et sur l'établissement et le maintien de relations de proximité avec plusieurs membres du groupe.

Plus précisément, **au sujet de l'observation directe de la formation des administrateurs de tests et de l'opération de collecte de données dans les écoles** – deux activités réalisées sous la responsabilité de l'équipe nationale sénégalaise –, ma présence a été rendue possible à la suggestion du coordonnateur de l'équipe internationale de recherche, à la CONFEMEN, après que je lui ai présenté mon projet de thèse, et avec l'accord du responsable de l'équipe nationale. Pour l'équipe nationale, dont je connaissais certains des membres, j'étais une étudiante canadienne introduite par la CONFEMEN et venue dans le but d'observer l'opération de collecte de données ; c'est d'ailleurs ainsi que j'ai été présentée à la quarantaine d'administrateurs de tests à l'occasion de la formation organisée à leur endroit en vue de l'opération de collecte de données. Lors de cette formation, dans laquelle j'ai objectivement occupé un « rôle de membre » périphérique, il m'est apparu cependant que ces derniers me voyaient plutôt comme étant affiliée à l'équipe nationale.

Au cours de la collecte de données qui a suivi, j'ai accompagné trois administratrices de tests dans des écoles enquêtées. Mon rôle de membre a été ici plus actif : bien que je n'aie pas joué un rôle d'administratrice à part entière, **j'ai endossé un rôle d'accompagnatrice et d'apprentie**. Du point de vue des administratrices que j'accompagnais, et qui étaient alors bien au fait de mon statut réel, je ne crois pas avoir été perçue comme une représentante de l'équipe nationale qui aurait pu surveiller leur travail. Bien plus, j'ai senti qu'elles me prenaient sous leur aile, surtout que je leur avais été confiée par l'équipe nationale en raison de la qualité du travail qui leur était reconnue et par mesure de précaution pour ma sécurité personnelle au cours du voyage. Du point de vue des répondants de la recherche dans les écoles, on me voyait ainsi affiliée aux administratrices de tests. Aux répondants avec lesquels j'ai conduit des entretiens

dans la foulée des opérations de collecte de données du programme, j'ai cependant explicité mon statut d'étudiante-chercheuse<sup>5</sup>.

Un autre aspect, concernant davantage les imprévus du terrain et la place de l'observation dans ma recherche que mon statut d'observatrice, mérite d'être précisé. C'est que la deuxième phase de mon travail de terrain au Sénégal, voire la sélection même de mon site d'investigation, avaient été organisées en fonction des dates prévues de la collecte de données dans les écoles sénégalaises. L'opération devait débuter le 14 mai 2007 avec la formation des administrateurs de tests, suivie des déplacements dans les écoles ; j'étais donc arrivée à Dakar le 10 mai et j'avais prévu d'en repartir le 4 juin. Or le déclenchement d'une grève des enseignants exactement à cette période a eu pour conséquence de suspendre l'opération de collecte des données et de la reporter à une date indéterminée. Dans l'incertitude de ma participation à cette opération, pour laquelle je m'étais déplacée jusqu'au Sénégal et sur laquelle reposait ma stratégie de recherche pour cette phase, j'ai donc dû modifier ma stratégie, en donnant un rôle de premier plan à l'entretien ethnographique plutôt qu'à l'observation (je devance donc ici certaines précisions relatives à l'usage de la technique de l'entretien dans ma démarche de recherche).

Ainsi, j'ai décidé de procéder à des entretiens avec certains répondants de la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (soit des directeurs d'écoles et des enseignants enquêtés). Après une discussion avec le responsable de l'équipe nationale sénégalaise, mon choix s'est porté sur trois écoles qui avaient été enquêtées lors de la première collecte de données, en début d'année scolaire, et qui auraient donc dû l'être aussi lors de la deuxième collecte. Si ces entretiens ne présentaient pas l'avantage d'être issus de l'observation et de bénéficier du contexte de la collecte, ils étaient tout de même fondés sur l'expérience des répondants lors de la première collecte. De plus, ces conditions m'ont permis de conduire deux

---

<sup>5</sup> À mon sens, ma présence pendant les opérations de collecte de données dans les écoles n'aura pas ajouté à la perturbation que représentait déjà la situation « normale » de l'enquête conduite par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Sur le plan du contenu des entretiens, toutefois, il est possible que j'aie profité malgré tout d'une certaine position d'autorité associée à mon affiliation présumée aux administratrices de tests, de sorte que des informateurs ont pu filtrer l'information pour « se protéger » ou encore me dire des choses en pensant que j'avais un certain pouvoir sur les situations décrites. Un biais « d'association » a pu ainsi être introduit.

entretiens avec chaque sujet (et parfois d'observer, tel que je l'ai relevé plus tôt, des cours dans des classes de CP, en inversant alors la polarité dynamique entre observation et entretiens).

Pour des questions pratiques, les trois écoles choisies étaient situées à Dakar ; elles étaient cependant très contrastées : les deux premières étaient des écoles publiques situées dans un quartier populaire et la troisième était une école privée laïque située dans un quartier résidentiel plus huppé. Le contact avec les écoles a été rendu possible par l'intervention du responsable de l'équipe nationale, qui a demandé aux inspecteurs respectifs l'autorisation que je m'y rende et qui m'y a accompagnée pour faciliter mon introduction.

Vu le rôle crucial de facilitateur qu'a joué le responsable de l'équipe nationale dans mon travail de terrain, je n'ai pas mené d'entretien formel avec lui ; par contre, pendant cette période d'incertitude, j'ai aussi mené des entretiens avec deux autres membres de l'équipe nationale.

Finalement, l'opération de collecte de données a bel et bien eu lieu, presque un mois plus tard que prévu. J'ai repoussé ma date de départ pour y participer. Les autres entretiens conduits lors de cette phase de mon travail de terrain l'ont été dans la foulée de cette opération de recherche du programme.

**En ce qui concerne maintenant ma participation aux réunions du Comité scientifique, en 2007 et en 2009, j'estime que le rôle que j'y ai joué en tant qu'observatrice était surtout celui d'apprentie chercheuse.** En même temps, je ne crois pas que ce rôle m'aurait été autorisé si je n'avais pas joué un rôle plus actif lors d'une phase antérieure de ma recherche. En effet, pour assister à ces réunions, j'ai dû d'abord faire une présentation de mon projet de thèse à l'ensemble des conseillers de l'équipe internationale, dont je connaissais personnellement plusieurs des membres. Ensuite, dans la mesure où le Règlement du Comité scientifique prévoit la possibilité d'inviter un observateur aux réunions<sup>6</sup>, j'ai préparé un document de quelques

---

<sup>6</sup> Ainsi, à l'article 5 du Règlement du Comité scientifique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, il est stipulé que : « Outre les membres nommés le/la Secrétaire Général/e peut, après consultation des conseillers [de l'équipe internationale], inviter aux réunions du Comité des observateurs qui, du fait de leurs fonctions, de leurs connaissances ou de leur expérience, pourront aider ce Comité dans ses travaux » (CONFEMEN, 2004b).

pages présentant mes objectifs de connaissance et la forme d'investigation privilégiée à l'intention des membres du Comité. Ma demande de participation a alors suivi la voie officielle, c'est-à-dire que la Secrétaire générale de la CONFEMEN a écrit au président du Comité scientifique pour lui demander son autorisation que j'assiste à la réunion. Cette procédure a été répétée en 2009.

### 6.1.1.3 La mise en forme de mes données d'observation

Dans l'ensemble, mes données recueillies par observation directe ont été mises en forme de trois façons.

En premier lieu, dans le cas des événements singuliers observés, mes notes d'observation prises en situation ont été transcrites puis retravaillées pour en faire des comptes rendus descriptifs. Généralement, au moment de l'observation en situation, je me suis inspirée des cinq axes d'observation proposés par Maurice Angers et visant à circonscrire le contexte « dans lequel se déroule toute action humaine » (Angers, 1992 cité dans Jaccoud et Mayer, 1997, p. 224) :

1. « Où sommes-nous ? C'est la description du site (description du lieu, des objets, de l'ambiance) ;
2. Qui sont les participants ? C'est la description des participants (leur nombre, leur fonction, leurs caractéristiques, etc.) ;
3. Pourquoi les participants sont-ils là ? C'est la description des buts et des objectifs (les raisons formelles ou officielles de leur présence dans ce lieu, les autres raisons, etc.) ;
4. Que se passe-t-il ? C'est la description de l'action (les gestes, les discours, les interactions, etc.) ;
5. Qu'est-ce qui se répète et depuis quand ? C'est la description de la durée et de la fréquence (histoire du groupe, fréquence de l'action, etc.) » (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 225).

Mes comptes rendus descriptifs intègrent, de plus, des propos saisis en situation (le ton général et des expressions spécifiques), ainsi que des schémas de disposition.

En deuxième lieu, mes données prennent la forme de photos illustratives.

En troisième et dernier lieu, un ensemble de notes glanées sur le terrain au jour le jour, de même que le contenu de mes entretiens informels (et de mes « conversations en situation »)

engagés lors de l'observation d'événements singuliers ou non ont été versés dans mon journal de terrain, dont je traiterai plus loin comme d'une technique de recherche à part entière.

### **6.1.2 L'entretien ethnographique, à visée à la fois exploratoire et complémentaire**

Par entretien informel, je réfère à un échange non structuré (et donc relativement spontané) entre une chercheuse et un informateur, et faisant suite à une demande émanant de la chercheuse. La conversation en situation, pour sa part, renverrait à :

[...] un élément constitutif de l'observation participante : l[']a] chercheurs[e] rencontre des gens et parle avec eux dans la mesure où [elle] participe à leurs activités. Cependant, certaines conversations de terrain peuvent correspondre à ses préoccupations d'enquêt[rice] et d'étrang[ère]. [Elle] est amené[e] à demander à chaque instant des explications sur ce qui est en train de se passer, des indications sur ce qui va se passer [...] (Lapassade, 1992-1993, « Conversations et entretiens ethnographiques »).

Bien que je ne puisse en tenir le compte ici, plusieurs entretiens informels et conversations en situation ont été menés dans le cadre de mon enquête de terrain. Ces formes d'échanges plus courants se distinguent du dispositif de l'entretien ethnographique – au sein duquel l'échange s'effectue entre deux personnes dont les rôles sont davantage marqués (il y a l'intervieweur et l'interviewé) –, et dont la place est essentielle dans ma démarche de recherche.

#### **6.1.2.1 La place de l'entretien dans mon enquête de terrain**

Ainsi, l'entretien, en tant que technique de recherche qualitative, réfère à une situation d'interlocution initiée par une chercheuse auprès d'une autre personne dans le but de recueillir de l'information ayant un caractère vécu ou subjectif à propos de thèmes et/ou de situations suggérés par la chercheuse. Cette situation d'interlocution est sollicitée au bénéfice de la recherche et, éventuellement, de la personne interviewée.

Plus précisément, au sujet du mode d'interrogation, l'entretien suppose « une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 18). Cette primauté attribuée encore une fois à l'interaction signifie que « [l']activité d'enquête est variable d'un entretien à l'autre, en tant que rapport interpersonnel » et que c'est

justement « l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 19). Ceci met en évidence la part essentielle de l'écoute par la chercheuse et des compétences sociales de cette dernière dans l'entretien. En même temps, celui-ci n'est pas une situation sociale de rencontre et d'échange comme une autre puisque, pour assurer sa portée heuristique, il requiert de la part de la chercheuse une connaissance de ses règles de fonctionnement. Aussi l'entretien est-il « en quelque sorte une "improvisation réglée" » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 19)<sup>7</sup>.

Vu son principe interlocutoire et le type de données qu'elle produit, cette technique concorde avec une posture de recherche dans laquelle « une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (Poupart, 1997, p. 174). L'entretien est privilégié lorsqu'il s'agit d'explorer les pratiques sociales ou les systèmes de représentations<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> « Une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée, car pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 19).

Par rapport au questionnaire, singulièrement, la spécificité de l'entretien réside dans « la production d'un discours *in situ* » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 15). En effet, à l'instar du questionnaire, l'entretien est une technique de production de données verbales ; toutefois, la nature des données produites diffère, en ce que l'entretien emprunte une démarche interlocutoire particulière qui fait produire au sujet une réponse-discours plutôt qu'une série de réponses ponctuelles.

C'est que, dans le prolongement de ce qui a été précisé à propos de la primauté attribuée à l'interaction, la technique de l'entretien consiste non seulement à écouter le sujet sur le thème qui lui est proposé, mais à le *faire parler* plus ou moins librement sur le thème donné, à l'aide d'interventions bien souvent indirectes de la chercheuse – et dans le but d'accéder à l'expérience vécue et à la perspective personnelle du sujet. Comme le souligne le chercheur Jean Poupart : « l'entrevue, peu importe sa forme, a toujours été envisagée comme un moyen propre à engager une personne à dire ce qu'elle pense, à décrire ce qu'elle a vécu ou ce qu'elle vit, ou ce dont elle a été témoin » (Poupart, 1997, p. 185-186).

Plus encore que le questionnaire, l'entretien fait donc « appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 20). Ce faisant, l'entretien a aussi un caractère exploratoire, dans la mesure où il sonde en profondeur l'expérience et le point de vue de l'interlocuteur à partir des catégories et du langage propres à ce dernier – et pas uniquement à partir de catégories préconstruites. En accordant une certaine liberté à l'interlocuteur d'aborder les diverses composantes du thème donné et d'établir les liens qu'il juge utiles entre celles-ci, l'entretien « favorise l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties au départ par l'[a] chercheur[e] » et pouvant être déterminantes pour la compréhension de l'objet étudié (Poupart, 1997, p. 183).

<sup>8</sup> Dans le premier cas, il aide à mettre en évidence l'« articulation entre l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés » et à « donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 25 ; Mills, 1978 cité dans Blanchet et Gotman, 2007, p. 25). Dans le second cas :

Dans mon enquête de terrain, l'entretien occupe une place essentielle. Deux fonctions principales peuvent être attribuées à cette technique, suivant la phase (2 ou 3) de mon travail de terrain. D'abord, **une fonction exploratoire**, où il s'agissait de nourrir et de préciser les pistes de travail suggérées par les lectures préalables, les constats empiriques de départ et les dimensions à l'étude. Ensuite, **une fonction complémentaire**, au sens où il importait de peaufiner les données recueillies parallèlement avec d'autres techniques et de contribuer à leur interprétation.

Cette double fonction explique que le centre d'attention et les thèmes abordés ont évolué au fur et à mesure que mon enquête a progressé, comme je le montrerai plus loin au moment d'aborder la planification de mes entretiens.

Ce point amène aussi à spécifier que les données produites à l'aide de cette technique ont pris la forme de discours à la fois modaux et référentiels. En effet, mon enquête sur le processus de collaboration visant la connaissance des pratiques elles-mêmes et de ce qui les fonde, celle-ci nécessitait la production de données distinguées ainsi : les conceptions des acteurs engagés dans la collaboration, les descriptions des pratiques telles qu'elles sont expérimentées par ces acteurs et la documentation de certaines composantes à caractère plus informatif du phénomène étudié.

---

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet (Blanchet et Gotman, 2007, p. 24).

Selon l'objet de l'enquête, l'entretien est donc orienté vers la production de discours axés sur les conceptions et les logiques subjectives de l'interlocuteur (dominante modale, « informateur racontant ») ou décrivant l'état des choses (dominante référentielle, « informateur consultant »). Par ailleurs, vu les caractéristiques de cette technique, il importe de préciser que « l'entretien convient à l'étude de l'individu et des groupes restreints, mais est peu adapté et trop coûteux lorsqu'il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 37).

### 6.1.2.2 La conception de ma campagne d'entretiens

En ce qui a trait à la conception de ma campagne d'entretiens, un premier aspect à détailler concerne **la définition de la population et du corpus**.

Dans le cas de ma recherche, le choix de la population à interroger renvoie aux considérations déjà évoquées au sujet de l'organisation-hôte et de la sélection de mon site d'investigation (voir le chapitre 2, aux sous-sections 2.1.1 et 2.1.2). Il s'agit des acteurs engagés de près ou de loin dans la réalisation de la recherche menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. À ces acteurs s'ajoute une autre sous-population, à savoir celle des chercheurs sénégalais dans le domaine de l'éducation, dont le point de vue aide à documenter le contexte de la réalisation de l'enquête au Sénégal et celui du milieu de la recherche en Afrique.

Au sein de cette population globale, le corpus pour mes entretiens a été constitué, à un premier niveau, dans l'optique de représenter la diversité des acteurs, envisagés en fonction de leur statut dans la réalisation de la recherche conduite par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Comme le met en évidence le tableau 6.2 ci-après, récapitulant les entretiens formels réalisés, ces acteurs ont été regroupés en cinq catégories d'informateurs : la partie des chercheurs, la partie nationale, la partie des répondants, la partie des pays membres de la CONFEMEN et des bailleurs de fonds, et la partie des informateurs externes. Le corpus a aussi été bâti en vue de distinguer, au sein d'une même catégorie et lorsque cela s'applique, acteurs du Nord et du Sud (cette variable étant caractéristique de la population).

À un second niveau, la composition du corpus a obéi au déroulement du processus de recherche étudié : elle tient compte, en particulier, du renouvellement des équipes (partie des chercheurs) et reflète les aléas du processus (la grève des enseignants et la suspension de l'opération de collecte de données dans les écoles, tel que je l'ai expliqué plus tôt). Elle repose également sur ce à quoi m'ont permis d'accéder mes activités d'observation. Une limite est peut-être à remarquer dans le fait que la partie des pays membres et des bailleurs de fonds est moins représentée, pour des raisons d'accès.

Au total, 29 personnes ont été interviewées. Parmi celles-ci, le responsable de l'équipe nationale et la Secrétaire générale de la CONFEMEN ne figurent pas. En effet, comme déjà indiqué pour le premier, étant donné le rôle de facilitation qu'ils ont joué dans ma démarche, j'ai choisi de ne pas conduire d'entretien formel avec eux.

Dans la très large majorité des cas (21 sujets interviewés sur 29), **les modes d'accès aux interviewés** ont été directs, dans le cadre ou la foulée d'activités d'observation, ou encore fondés sur une relation personnelle avec les sujets vu mon intégration au milieu d'enquête.

Dans les autres cas, trois modes indirects – soit médiatisés par la présence d'un tiers – ont été employés. D'abord, j'ai été amenée à faire intervenir des relais institutionnels pour accéder à certains informateurs (de la partie nationale et de celle des répondants). Mon relais principal a été le responsable de l'équipe nationale. Ensuite, un inspecteur de l'éducation avec lequel le responsable de l'équipe nationale m'avait mise en contact a été un autre relais. Ce faisant, c'est la méthode de proche en proche, consistant à demander à un premier interviewé de désigner d'autres interviewés puis de faire la chaîne, qui a constitué le mode d'accès (à un informateur de la partie des répondants). Enfin, par l'intermédiaire d'une informatrice-relais, intégrée au cœur du réseau social plus vaste du développement de l'éducation, j'ai pu obtenir le contact d'une personne qui est devenue un informateur externe.

Outre les bénéfices et les enjeux de ma recherche entrevus par les interlocuteurs, les motifs d'acceptation et la teneur des discours produits ont pu être associés, notamment : à mon affiliation à la CONFEMEN, ma présence au long cours et mon statut de participante active lors de ma première phase de travail de terrain ; à l'autorité et la crédibilité des relais employés, en particulier l'équipe nationale et son responsable ; à la relation créée avec les informateurs lors de mes activités d'observation et ma participation aux activités observées ; et au contexte des opérations de recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

Tableau 6.2 : Récapitulatif des entretiens formels réalisés

Partie des chercheurs	Catégorie d'acteurs	NOMBRE D'INFORMATEURS INTERVIEWÉS	Périodes auxquelles les entretiens ont été conduits	Nombre d'informateurs pour lesquels :		Informateurs avec lesquels les entretiens étaient prévus :	
				1 entretien a été réalisé	2 entretiens ont été réalisés	Dans le cadre ou la foulée d'activités d'observation	En dehors des activités d'observation
Partie des chercheurs	Conseillers de l'équipe internationale	3	Juin 2007 Décembre 2010	3			3
	Membres du Comité scientifique	7	Septembre-octobre 2007 Mars 2009	7		7	
	Équipe nationale	2	Mai 2007	1	1	2	
Partie nationale (Sénégal)	Administrateurs de tests	1	Juin 2007	1		1	
	Autorités politiques et pédagogiques	2	Mai 2009 Novembre 2010	2			2
Partie des répondants	Directeurs et enseignants enquêtés	11	Mai-juin 2007 Mai 2009	6	5	5	6
Partie des pays membres et bailleurs de fonds	Délégués des pays membres	1	Décembre 2010	1			1
Partie des informateurs externes	Chercheurs sénégalais en éducation	2	Mai 2007 Novembre 2008	2		1	1
		Total : 29 informateurs		Total : 35 entretiens			

Par ailleurs, au sujet de la **planification des entretiens**, ce sont des entretiens semi-structurés qui ont été privilégiés, tant lors de la deuxième phase (exploration) que de la troisième phase (affinement et systématisation) de mon travail de terrain.

Au cours de la deuxième phase (2007), mes entretiens ont été conduits à partir d'un canevas d'entretien exploratoire, abordant quatre thèmes : la pertinence de la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN par rapport aux besoins du sujet ou à d'autres besoins, le déroulement de la recherche et le rôle joué par le sujet, les attentes du sujet quant aux résultats de la recherche, et la conception qu'a le sujet de la science et du savoir scientifique. Ces thèmes ont été traduits en cinq questions d'enquête pour les informateurs :

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>1</b> Je commencerai en vous demandant : si vous avez l'impression que cette recherche prend en compte vos besoins <u>et/ou</u> à quels besoins vous avez l'impression que cette recherche répond.</p> | <p><b>4</b> Qu'est-ce que cette recherche apportera, selon vous ?</p>   |
| <p><b>2</b> Pourriez-vous me parler de la manière dont s'est déroulée la recherche jusqu'à maintenant ?</p>  | <p><b>5</b> Sans que ce ne soit lié spécifiquement à l'étude du PASEC, pourriez-vous me parler de ce qui est scientifique pour vous ?</p> |
| <p><b>3</b> Comment voyez-vous votre rôle dans cette recherche ?</p>   |   |

Ce canevas d'entretien exploratoire (présenté à l'annexe B) a été employé avec les informateurs de toutes les parties définies plus haut, sauf les informateurs externes (en fait, une seule personne appartenant à cette catégorie a été interviewée en 2007). Avec cette dernière, l'entretien a plutôt traité des thèmes suivants : l'état de la recherche et le métier de chercheur au Sénégal ; le financement de la recherche ; la conception qu'a le sujet du rôle de l'investigation scientifique dans le développement et de la perception de cette activité dans la société sénégalaise ; la communication des résultats et la place de la recherche dans le secteur du développement de l'éducation.

D'autre part, avec les informateurs membres du Comité scientifique, les questions d'enquête ont été adaptées pour s'appliquer au Programme d'analyse dans sa globalité et non pas

uniquement à l'enquête menée au Sénégal. Ceci a conduit à la formulation de sept questions d'enquête, auxquelles se sont greffées deux autres questions abordant des thèmes nouveaux (en orangé) :

La pertinence de la recherche par rapport aux besoins	1. Selon vous, à quels besoins répondent les études du PASEC ? 2. Pour vous, quelle était la mission initiale du PASEC et cette mission est-elle toujours justifiée aujourd'hui ?
Le déroulement de la recherche et le rôle joué par le sujet	3. Pourriez-vous me parler de la manière dont vous voyez l'évolution du programme ? 4. Quels sont les défis auxquels le PASEC est confronté aujourd'hui ? 5. Comment en êtes-vous venus à faire partie du Comité scientifique du PASEC ?
Les attentes quant aux résultats de la recherche	6. Qu'est-ce qui fait la spécificité du PASEC et qu'est-ce qu'il apporte ?
La conception de la science et du savoir scientifique	7. Pour vous, est-ce que le PASEC est un programme de recherche ?
La conception du rôle de la communication	8. Pour vous, quel devrait être le rôle de la communication dans le PASEC ?
Les améliorations concrètes à envisager	9. En vous basant sur votre expérience, est-ce que vous voyez des améliorations concrètes qui pourraient être apportées au PASEC et à son processus de recherche ?

Étant donné l'objet de ma recherche et les contraintes de temps souvent imposées par les modes d'accès aux interviewés (dans le cadre ou la foulée d'activités d'observation, singulièrement), un seul entretien formel a généralement été réalisé avec chaque sujet (cette observation vaut aussi pour la troisième phase de mon travail de terrain).

Toutefois, vu le contexte de la grève des enseignants et le repositionnement correspondant de ma stratégie de recherche à ce moment, deux entretiens ont été réalisés avec certains informateurs de la partie nationale et de la partie des répondants. Le contenu du second entretien a alors eu trait à des questions de précision et d'approfondissement de certaines réponses données lors du premier entretien, ainsi qu'à une approche de certains thèmes nouveaux par rapport au canevas d'entretien exploratoire, tels que le rapport au métier occupé, la vision de l'éducation et le fonctionnement du système éducatif, de même que les améliorations concrètes à envisager concernant le processus de recherche étudié.

Le contenu de ces thèmes a tout de même été considéré dans l'analyse, puisqu'il ne s'agit pas ici d'une enquête d'opinion où tous doivent répondre aux mêmes questions. C'est une vue d'ensemble sur un phénomène qui est recherchée, plus que la réalisation d'une étude de profils de chaque répondant.

Au cours de la troisième phase de mon travail de terrain (2008-2010), les entretiens conduits ont eu la particularité, par rapport au canevas d'entretien exploratoire, d'introduire de nouveaux thèmes de recherche, issus soit du recentrement théorique sur la collaboration (thème : implication des acteurs), soit de la phase exploratoire d'entretiens (thème : vision de l'éducation au Sénégal ou en Afrique<sup>9</sup>). De plus, certains thèmes explorés précédemment ont été systématisés dans les entretiens. C'est le cas du thème que j'ai renommé « attentes concernant le rôle de la communication » et de celui des améliorations concrètes à envisager. Le thème de la conception de la science et du savoir scientifique a également été réorganisé pour le rendre plus concret. Il est alors devenu « attentes concernant les résultats, leur utilisation et l'impact de la recherche »<sup>10</sup>.

En outre, certains thèmes ont été abordés de façon différenciée en fonction de la catégorie d'acteurs, chacune étant envisagée comme susceptible d'apporter des informations spécifiques. Ainsi, le thème des instruments de recherche a été traité avec les informateurs membres du Comité scientifique, à travers la question d'enquête suivante : « Pourriez-vous me parler de la manière dont les outils de recherche utilisés par le PASEC ont évolué et des implications de ces changements ? » Le thème du fonctionnement de la CONFEMEN a été évoqué avec les autorités politiques interviewées et celui du financement de la recherche, avec les informateurs de la partie des pays membres et des bailleurs de fonds.

---

<sup>9</sup> Ce thème a été traduit dans des questions d'enquête telles que : « Selon vous, quels sont les principaux problèmes et priorités en matière d'éducation dans les pays africains ? » Ou encore : « Je commencerai en vous demandant de me parler des principaux problèmes auxquels vous faites face en tant que [fonction] et des priorités que vous voyez en matière d'éducation. »

<sup>10</sup> Ont notamment été associées à ce thème des questions d'enquête comme : « Sur quels critères vous baseriez-vous pour dire que la réalisation de l'enquête du PASEC a été une réussite ou un échec ? » « En vous basant sur votre expérience, quelles utilisations peuvent être faites des résultats des études du PASEC ? » « Selon vous, le PASEC est-il un programme scientifique ? »

Enfin, les entretiens réalisés au cours de cette phase du travail de terrain ont été l'occasion de compléter l'information sur les raisons qui ont motivé la demande du Sénégal de mener la recherche et sur les attentes de la partie nationale.

### **6.1.2.3 La réalisation de mes entretiens et la mise en forme des données**

Au sujet de la réalisation des entretiens, il importe de préciser que **tous les entretiens ont été conduits en français** – même avec les informateurs de la partie nationale, puisque le français est la langue officielle et la langue d'enseignement au Sénégal.

**Les circonstances de lieu et de temps** dans lesquelles ils ont été réalisés sont variables, et ne correspondent pas toujours à la description idéale des manuels de méthodologie... Tout de même, au cours de ma campagne d'entretiens, j'ai tenté d'appliquer dans la mesure du possible ces deux principes « pour créer une ambiance et un cadre favorables à l'entretien » : premièrement, choisir le « moment le plus propice à l'entrevue, de manière que l'interviewé comme l'intervieweu[se] se sentent vraiment disponibles et de manière que le premier ait suffisamment de temps pour s'exprimer » ; deuxièmement, trouver l'endroit le plus favorable au bon déroulement de l'entretien « de façon à dépayser le moins possible [l'interviewé] par rapport à ses habitudes de vie et à ne pas le placer dans une situation délicate » (Poupart, 1997, p. 189). Le tableau à la page suivante présente ce qui a résulté de l'application de ces principes aux contraintes réelles de l'environnement dans mon enquête de terrain.

Tableau 6.3 : Circonstances de lieu et de temps dans lesquelles les entretiens ont été réalisés

	Catégorie d'acteurs	Lieu des entretiens	Moment des entretiens
Partie des chercheurs	Conseillers de l'équipe internationale	au domicile du sujet au lieu de travail du sujet	à la fin de la journée de travail pendant la journée de travail
	Membres du Comité scientifique	salle de réunion, salle de pause, restaurant, chambre d'hôtel  au domicile du sujet	à un moment propice pendant les journées de réunion : avant la journée de travail, à la pause du midi ou à la fin de la journée de travail  à la fin de la réunion
Partie nationale (Sénégal)	Équipe nationale	au domicile du sujet dans un lieu public près du lieu de travail du sujet	à la fin de la journée de travail avant la journée de travail
	Administrateurs de tests	au domicile de la personne qui héberge le sujet pendant les opérations de collecte	à la fin d'une journée de collecte de données dans les écoles
	Autorités politiques et pédagogiques	au lieu de travail du sujet	au moment proposé par ce dernier
Partie des répondants	Directeurs et enseignants enquêtés	fréquemment dans une salle de classe inoccupée, à l'école où travaille le sujet ; quelquefois dans un coin ombragé de la cour d'école	le plus souvent, à un moment propice pour l'interviewé : à la pause du midi, à la fin des classes ou, lorsque dans le cadre des opérations de collecte de données du PASEC, pendant que les élèves sont testés
Partie des pays membres et bailleurs de fonds	Délégués des pays membres	dans un bureau inoccupé dans une organisation concernée	lors d'une mission de travail effectuée à Dakar par le sujet, au moment proposé par ce dernier
Partie des informateurs externes	Chercheurs sénégalais en éducation	au lieu de travail du sujet	au moment proposé par ce dernier

À l'exception d'un seul entretien (où un deuxième informateur s'est joint à l'entretien sur invitation du premier interlocuteur), tous les entretiens menés sont des entretiens individuels. Leur durée varie passablement, entre 20 et 70 minutes (avec un cas exceptionnel de 100 minutes).

Dans tous les cas, les données verbales ont été enregistrées à l'aide d'une prise de notes pendant l'entretien ; dans la plupart des cas, elles ont aussi fait l'objet d'un enregistrement

audio intégral. C'est dans les situations suivantes que je n'ai pas employé de magnétophone : lorsque l'interlocuteur ne semblait pas à l'aise avec la présence d'un instrument d'enregistrement, même s'il avait accepté préalablement que l'entretien soit enregistré ; lorsque l'interlocuteur ne souhaitait pas que l'entretien (en tout ou en partie) soit enregistré ; ou lorsque le bruit ambiant était trop fort (dans les écoles).

À côté de ces considérations liées au dispositif d'enquête, un certain nombre de considérations relatives à la relation intervieweuse-interviewé méritent aussi d'être spécifiées.

Ainsi, **avant l'entretien**, dans le but de mettre l'informateur à l'aise et de marquer la convention d'égalité entre les interlocuteurs pendant l'entretien, j'ai souvent accepté une invitation à partager un thé, à manger (avant, pendant ou après l'entretien) ou à assister à une classe (informateurs de la partie des répondants). Dans certains cas, j'ai parcouru des rapports ou des publications produites par l'interlocuteur (partie des informateurs externes et celle des chercheurs). De plus, lors de mes déplacements en région, j'ai opté pour une tenue vestimentaire plus « traditionnelle ».

**Pour débiter l'entretien**, j'ai présenté oralement ma recherche à l'interlocuteur dans l'optique d'obtenir sa collaboration et de le mettre à l'aise, deux éléments nécessaires à l'établissement du dialogue. J'ai donc d'abord annoncé les motifs et l'objet de ma demande d'entretien : ont été soulignés le thème de ma recherche, l'intérêt et l'utilité de mon enquête, de même que l'importance de la contribution de l'interlocuteur. Ensuite, j'ai précisé le type de participation attendue : les thèmes abordés, la durée de l'entretien, le type de questions posées. Enfin, j'ai tenté d'assurer l'informateur de mes bonnes intentions et de l'usage qui serait fait de ses paroles. La confidentialité, l'anonymat et la possibilité de se retirer ont alors été garantis. J'ai également insisté sur ma « neutralité » et le fait que ma recherche est « "indépendante" notamment des groupes et organismes dont [l'interviewé] pourrai[t] dépendre ou avec lesquels i[l] pourrai[t] entrer en conflit d'intérêts » (Poupart, 1997, p. 191). J'ai terminé ma présentation en demandant à l'interlocuteur la permission d'enregistrer la discussion (voir la présentation de la recherche aux sujets dans mon canevas d'entretien exploratoire, à l'annexe B).

**Pendant l'entretien**, je me suis efforcée de faire preuve d'écoute, d'empathie et d'intérêt envers mon interlocuteur – autrement dit, de démontrer une attitude générale propice à l'accueil et à l'expression du sujet. Plus précisément, mon activité pendant l'entretien a comporté une double opération. En premier lieu, une opération d'*écoute*, dirigée vers des objectifs de recherche et guidée par mes hypothèses préalables, explicites ou implicites, ou encore par mes observations préalables. Cette écoute impliquait, par ailleurs, de respecter les temps de silence de l'interlocuteur.

En deuxième lieu, et s'appuyant sur la première, une opération d'*intervention*, pour favoriser la production d'un discours sur le thème qui m'intéressait. Trois stratégies ont alors été employées : « la consigne ou question externe, intervention directrice qui introduit un thème nouveau » pour l'interlocuteur ; la relance, qui prend « pour objet le dire antérieur de l'interviewé », « se coul[e] dans ce discours » et donne au sujet « la possibilité de rétroagir sur son propre discours » ; et, plus rarement, la contradiction, qui s'oppose aux arguments énoncés précédemment par l'interlocuteur et contraint ce dernier « à soutenir l'argumentation de son discours » (Blanchet et Gotman, 2007, pp. 78, 79).

**Après l'entretien**, il m'est arrivé à plusieurs reprises de prendre le temps de discuter de choses et d'autres avec l'interlocuteur. En particulier avec les informateurs de la partie des répondants, j'ai répondu à plusieurs questions concernant le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, le Canada, ma propre démarche de recherche ou encore mon parcours professionnel. Je me suis parfois aussi engagée à offrir de micro-appuis, comme dans le cas de cet informateur qui souhaitait améliorer ses compétences en communication orale et qui m'a sollicitée pour des conseils.

Enfin, et pour conclure à propos de la technique de l'entretien, toutes ces interactions entre intervieweuse et interviewés ont été traduites sous la forme de verbatim entiers ou partiels, en vue de l'analyse.

### 6.1.3 L'analyse de sources documentaires, pour mieux documenter, compléter et affiner

Ceci m'amène donc à la troisième technique de recherche qualitative employée dans le cadre de mon enquête de terrain : l'analyse de sources documentaires. Celle-ci consiste dans le repérage puis le dépouillement et l'exploitation, par une chercheuse, de documents envisagés comme des sources potentielles de renseignement, en vue d'opérer certains types de reconstitution ou de reconstruction – d'interactions, d'événements, de comportements ; ou encore, de l'évolution d'individus, de groupes, de concepts, de connaissances, de mentalités, etc.

Contrairement à l'observation participante et à l'entretien ethnographique, qui viennent d'être définis, ainsi qu'au journal de terrain (dont la présentation suivra), l'analyse de sources documentaires est une technique d'*exploitation* de données existantes plutôt que de *production* de données spécifiquement pour les besoins de l'enquête. De ce fait, comme l'indique le chercheur André Cellard, « il s'agit d'une [technique] de collecte de données qui élimine, du moins en partie, l'éventualité d'une influence quelconque, qu'exercerait la présence ou l'intervention du chercheur, de l'ensemble des interactions, événements ou comportements à l'étude, en annulant la possibilité de réaction du sujet à l'opération de mesure » (Cellard, 1997, p. 251).

Avant l'analyse à proprement parler des données recueillies, l'analyse de sources documentaires comme technique de *collecte* de données exige de la chercheuse « un effort soutenu et inventif quant au repérage des dépôts d'archives ou des sources potentielles de renseignement, et ce non seulement en fonction de l'objet de recherche, mais encore en fonction du questionnement », de même que l'effectuation d'un examen critique de la documentation qu'elle a l'intention d'analyser<sup>11</sup> (Cellard, 1997, p. 254).

---

<sup>11</sup> D'après Cellard (1997), cet examen porte, principalement, sur les cinq dimensions suivantes : le contexte ; les auteurs ; l'authenticité et la fiabilité du texte ; la nature du texte ; les concepts clés et la logique interne du texte.

Dans mon enquête de terrain, trois usages principaux ont été faits de l'analyse de sources documentaires : premièrement, documenter certaines dimensions et sous-dimensions de recherche peu abordées (ou pas du tout) avec les techniques de l'observation participante et de l'entretien ethnographique ; deuxièmement, compléter (ou encore, replacer dans son contexte) l'information recueillie à l'aide des autres techniques de collecte de données concernant certaines dimensions et sous-dimensions de recherche ; troisièmement, affiner l'analyse des données, en étayant plus solidement les pistes d'interprétation.

Au sujet du corpus, tous les documents analysés sont des documents écrits, imprimés et en ligne. Ils proviennent de sources diversifiées et sont, pour la plupart, des documents officiels disponibles en ligne ou des publications à caractère scientifique/technique publiées par des revues ou des maisons d'édition, ou en ligne sur le site web des organisations concernées. Le tableau 6.4 ci-après dresse la liste des documents consultés ou analysés plus en profondeur dans le cadre de ma recherche. Les documents auquel l'accès est plus restreint, et dont j'ai pu obtenir une copie à la faveur de mon enquête de terrain, sont précédés d'un astérisque.

La pertinence de ces documents par rapport à mon objet de recherche a été déterminée au moment de l'enquête de terrain, mais aussi au cours de l'analyse de mes données (toutes techniques de collecte confondues). Enfin, en fonction des documents, deux intentions de recherche différentes ont guidé leur dépouillement : soit afin d'en tirer des informations pertinentes, soit dans le but d'en analyser la teneur et les tendances.

Tableau 6.4 : Sources documentaires consultées ou analysées plus en profondeur

<b>Sources documentaires consultées</b>	
<b>Afin d'en tirer des informations pertinentes :</b>	<b>Dans le but d'en analyser la teneur et les tendances :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le travail de recherche ayant servi de base à la création du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Jarousse et Mingat, 1993)</li> <li>• Plusieurs documents officiels de la CONFEMEN : rapports de sessions ministérielles, plan de relance de la CONFEMEN et cadre d'action associé (adoptés en 2002), statuts et historique de l'organisation, document synthèse présentant les nouvelles orientations du PASEC, *procès-verbaux des réunions du Comité scientifique, *certains instruments d'enquête, Règlement du Comité scientifique</li> <li>• Le site web de l'Organisation internationale de la Francophonie</li> <li>• Le compte rendu d'une étude sur l'acceptation du Programme décennal de l'éducation et la formation au Sénégal et la participation des acteurs, rédigé par un ancien directeur de la Planification et de la Réforme de l'éducation au Sénégal</li> <li>• Certains documents officiels du gouvernement du Sénégal (émanant surtout du ministère de l'Éducation) qui ont trait : à *la candidature du pays pour la réalisation de la recherche, au Programme décennal de l'éducation et la formation, aux options de politique retenues pour le secteur de l'éducation, à l'organigramme du Ministère</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le compte rendu final de la recherche menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN</li> <li>• *La convention liant la CONFEMEN et le ministère de l'Éducation du Sénégal pour la réalisation de la recherche au Sénégal</li> <li>• *Un rapport de stage effectué au Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN et ayant pour but de situer dans son contexte le PASEC et les recherches qu'il mène (Barlet et Briant, 2003)</li> <li>• Plusieurs documents de référence internationaux sur le mouvement de l'Éducation pour tous : Déclaration mondiale sur l'éducation et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (1990), Cadre d'action de Dakar (2000), ainsi que certains contenus dans des sites web associés (surtout dans celui de l'Unesco)</li> <li>• Un ensemble de documents produits par le milieu du développement en vue d'expliquer ou d'évaluer les modalités de l'aide internationale, ou encore pour exprimer des consensus internationaux sur certaines questions de développement. Les documents analysés émanent des institutions suivantes : l'Organisation des Nations unies (ONU), le Fonds monétaire international (FMI), la Banque mondiale, l'Agence française de développement, l'initiative Fast Track et le Partenariat mondial pour l'éducation qui l'a remplacée, ainsi que Development Finance International</li> </ul>

#### 6.1.4 Le journal de terrain, instrument indispensable de l'ethnographe

Cette présentation des techniques de recherche s'achève ainsi avec le journal de terrain. En tant que technique de recherche qualitative, « [c]'est un journal de bord sur lequel sont notés, jour après jour, dans un style télégraphique, les événements de l'enquête et la progression de la

recherche » – progression au sens du cheminement réflexif suscité chez la chercheuse (Beaud et Weber, 2008, p. 94).

La tenue d'un journal de terrain renvoie donc à une activité méthodique de consignation de traces écrites du déroulement parallèle de l'enquête et de la recherche. Comme le soulignent l'anthropologue Florence Weber et le sociologue Stéphane Beaud : « Seul le journal de terrain transforme une expérience sociale ordinaire en expérience ethnographique : il restitue non seulement les faits marquants, que votre mémoire risque d'isoler et de décontextualiser, mais surtout le déroulement chronologique objectif des événements<sup>12</sup>. Il constitue de ce fait quelque chose comme des archives de soi-même » (Beaud et Weber, 2008, p. 97).

Dans le journal de terrain, on distingue alors « deux types de données : les données descriptives et les réflexions et les analyses personnelles » (Baribeau, 2005, p. 108). L'intérêt, toutefois, « réside dans l'interaction des deux pôles : la narration [...] et l'analyse qu'en fait l[a] chercheu[se] » (Baribeau, 2005, p. 108). C'est que, outre son objectif de documentation du processus de recherche, le journal de terrain a pour but de permettre un premier travail de défrichage, par l'établissement d'un « dialogue entre les données et l[a] chercheu[se] à la fois comme observat[rice] et comme analyste » et par la possibilité d'une objectivation des prénotions, attentes et engagements subjectifs de la chercheuse elle-même (Baribeau, 2005, p. 108).

En raison de leur visée à la fois descriptive, analytique et interprétative, les notes contenues dans le journal de terrain sont considérées comme faisant « partie intégrante des données et de ce fait, peuvent être traité[e]s comme des données. L[a] chercheu[se] peut donc les coder, les traiter par d'autres mémos, les intégrer dans ses analyses » (Baribeau, 2005, p. 106-107).

Mon enquête de terrain a donné lieu à la production de plusieurs cahiers de notes. Dans ce journal de terrain, qui a été un instrument indispensable pendant les phases de travail de terrain

---

<sup>12</sup> La précision apportée ailleurs par la chercheuse Colette Baribeau se révèle pertinente ici pour nuancer le terme « événements » : « au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues » (Baribeau, 2005, p. 108).

mais aussi après, est consignée une masse importante de notations, dans laquelle différents types de matériaux se retrouvent enchevêtrés.

Au fur et à mesure de l'enquête de terrain, j'ai tenu mon journal en relisant régulièrement mes notes de terrain, « avec le souci de préciser, d'éclaircir, ou bien simplement de réagir aux premières formulations » (Arborio et Fournier, 2005, p. 57)<sup>13</sup>. Par la suite, une opération de classement m'a amenée à y départager les types de matériaux suivants (sont précédés d'un astérisque ceux qui seront considérés dans la section suivante comme des données analysées issues spécifiquement du journal de terrain) :



\*Des notations de nature pratique : les noms des personnes rencontrées, le moment et le lieu de la rencontre, quelques détails sur les circonstances.



Des notes de nature descriptive qui sont devenues des comptes rendus « formels » d'observation.



\*D'autres notes de nature descriptive « qui concernent les données de recherche, les observations, la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. » (Baribeau, 2005, p. 105). Sont incluses ici les notes prises pendant les entretiens, celles qui présentent le contenu des entretiens informels et des conversations de terrain.



Des notes de nature personnelle, faites de commentaires en marge et de mouvements d'humeur – doutes et enthousiasmes, impressions et réactions personnelles –, lesquels, recadrés par une posture auto-réflexive et des discussions avec des tiers (non liés à ma recherche, dont ma directrice de thèse) autorisent à estimer non pas l'absence de biais, mais leur allègement au maximum.



\*Des correspondances avec l'organisation-hôte ou avec les informateurs pendant l'enquête de terrain ou en vue de sa réalisation.



Des notes de nature méthodologique, qui « condensent les opérations tentées ou planifiées, les événements relatifs aux choix des sites, les problèmes rencontrés, les modifications apportées au devis de recherche et les critères des choix qui ont été faits, les solutions envisagées ou encore les réaménagements de canevas d'entrevue » (Baribeau, 2005, p. 105).



Des notes de nature théorique, qui « concernent la recherche de sens, de cohérence des observations faites, les interprétations, les déductions, les conclusions. Elles font état des questions et des explications, des liens, des opinions contrastées, des réflexions » et des questionnements (Baribeau, 2005, p. 105) Des liens avec les lectures sont aussi établis.

<sup>13</sup> En effet, d'après Arborio et Fournier, qui parlent alors d'une « relecture pré-analytique du journal », « c'est en relisant le journal de terrain, donc d'après celui-ci, qu'un certain nombre de souvenirs reviennent et que de nouvelles réflexions surgissent. Ce journal, postérieur mais rattaché au précédent par sa chronologie, est écrit "sur le vif" non pas du terrain mais du premier retour aux notes de terrain » (Arborio et Fournier, 2005, p. 57).

## 6.2 Une combinaison de techniques d'analyse qualitative et plusieurs précautions éthiques

Au chapitre de l'analyse des données recueillies, à présent, celle-ci a été de nature qualitative, exclusivement<sup>14</sup>. Sa progression a été marquée par quatre étapes.

### 6.2.1 Une analyse des données alliant analyse thématique et analyse par questionnaire analytique

Ainsi, une première étape de l'analyse a eu lieu en cours d'enquête, tel qu'il a été explicité dans l'exposition de ma démarche globale de recherche (au chapitre 2). Inséparable du recueil des données et de l'imprégnation que suppose ce dernier, l'analyse a alors consisté en **une réflexion à chaud sur les données colligées** (en particulier celles issues de l'observation, des entretiens et du journal de terrain).

#### 6.2.1.1 L'analyse des données en cours d'enquête

Cette réflexion à chaud, informée à la fois par l'expérience du terrain et les lectures réalisées avant et pendant l'enquête, a été consignée dans mon journal de terrain, sous la forme de notes théoriques et de notes méthodologiques. Elle a aussi été directement mise à contribution pendant mon travail de terrain, en précisant et en orientant au fur et à mesure le recueil des données. Plus spécifiquement, elle a eu pour effet de m'amener à tester certaines pistes interprétatives ou à chercher à donner de l'épaisseur à d'autres qui apparaissaient de plus en plus significatives. De fait, la phase finale de mon enquête de terrain a été axée sur une entreprise d'affinement et de systématisation dans le recueil et dans l'analyse à chaud concomitante.

---

<sup>14</sup> Comme l'expliquent les chercheurs Pierre Paillé et Alex Mucchielli : « L'analyse qualitative [...] peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 11).

### 6.2.1.2 L'organisation et le dépouillement systématique des données (à l'issue de l'enquête)

Si cette première étape de l'analyse contenait sans doute des éléments essentiels des interprétations finales, la découverte et la construction du sens des données, sous l'angle du questionnement de recherche, se sont poursuivies à l'issue de l'enquête de terrain. Au cours d'une deuxième étape de l'analyse, donc, un travail d'organisation et de dépouillement systématique des données m'a permis de procéder à **un niveau initial d'analyse, de nature descriptive.**

D'abord, j'ai cherché à organiser mes matériaux : en mettant au propre mon journal de terrain et en séparant mes notes (notamment en extrayant des comptes rendus formels d'observation) ; en élaborant des récapitulatifs des activités d'observation et des entretiens conduits, par phase d'enquête ; en poursuivant la retranscription littérale des entretiens (amorcée pendant l'enquête)<sup>15</sup> ; et en évaluant la teneur des documents recueillis. Cette activité de prise de connaissance du corpus et d'immersion dans les données, loin du terrain, a mené à un examen « de proximité » des données, préparatoire à l'analyse comme telle. Il s'agissait, en quelque sorte, d'un « temps de l'écoute », de « disponibilité » aux données, « avec la volonté d'être instruits par [elles] avant de se les approprier » (Paillé et Mucchielli, 2012, pp. 378, 139, 141).

Puis, en vue du classement exhaustif et du dépouillement systématique de mes données, **une analyse thématique a été effectuée** – en ce sens que j'ai procédé « systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans [mon] corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 235).

---

<sup>15</sup> En définitive, tous les entretiens n'ont pas été retranscrits ; pour certains, seulement des passages l'ont été ; d'autres ont été simplement réécoutés en y extirpant sous forme d'annotation des éléments clés.

Le codage du contenu de mes comptes rendus d'observation, de mes verbatim d'entretiens et de mon journal de terrain a été réalisé suivant une grille thématique préétablie : j'ai commencé en retenant comme thèmes et sous-thèmes les dimensions et sous-dimensions de recherche tirées préalablement de mes constats empiriques de départ et de ma revue de la littérature (voir, au chapitre 5, le tableau 5.1). Le dépouillement des documents recueillis a aussi été mené dans l'optique de ces dimensions de recherche. Ce sont alors les points saillants dégagés et les extraits associés qui ont fait l'objet du codage.

Rapidement, toutefois, il m'a paru opportun de réorganiser la grille de thèmes, en raison notamment de la présence de récurrences. Le tableau 6.5 ci-après rend compte des thèmes employés finalement pour coder et organiser mes données, selon trois paramètres, et de leur hiérarchisation. Cette grille représente le cadre stable de l'analyse de l'ensemble de mes données et de la production de résultats.

Le classement et le dépouillement des données a, d'autre part, été facilité par l'utilisation du logiciel d'aide à l'analyse qualitative Weft QDA.

<b>Tableau 6.5 : Grille d'organisation et d'analyse thématique des données</b>		
<b>1. Contexte et design de la recherche</b>	1.1 Contexte dans lequel prend sens la recherche (dans l'optique de l'incitation à demander et utiliser des recherches)	1.1.1.1 Mouvement international de l'Éducation pour tous (EPT)
		1.1.1.2 Positionnement de la CONFEMEN au sein du mouvement de l'EPT
		1.1.1.3 Fonctionnement des mécanismes d'aide mis en place dans le cadre de l'EPT
	1.1.2 Contexte national	1.1.2.1 Élaboration et mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal
		1.1.2.2 Manière dont chercheurs et interlocuteurs sont interconnectés + conditions d'accès au « terrain »
	1.2 Design : cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche	1.2.1 Origine de la problématique et des questions de recherche (dont origine scientifique), buts/objectifs et bénéficiaires prévus
		1.2.2 Contenu et négociation des ententes éthiques
		1.2.3 Financement de la recherche
		1.2.4 Organisation du processus de recherche et répartition des rôles
	<b>2. Teneur de la relation dans l'effectuation de la recherche</b>	2.1 Mécanismes d'échange et d'interaction entre chercheurs et collaborateurs
2.2 Pratiques et significations dans la collaboration de recherche		2.2.1 P/r aux motivations
		2.2.2 P/r au contenu de la recherche : thème et objectifs
		2.2.3 P/r au déroulement (incluant la manière dont on rend compte de la contribution des collaborateurs)
<b>3. Portée modificatrice envisagée</b>	3.1 À travers les attentes concernant la recherche	3.1.1 Attentes concernant les résultats, leur utilisation et l'impact de la recherche
		3.1.2 Critères envisagés de validité des connaissances produites
		3.1.3 Suggestions de recherches
	3.2 Selon les modalités de communication envisagées	3.2.1 Attentes concernant le rôle de la communication
		3.2.2 Actions de communication des résultats
		3.2.3 Style, format, destinataires et diffusion du compte rendu

À travers cette opération de codage des données et le classement réalisé, « [d]es informations hétérogènes par nature (notes descriptives, commentaires à chaud, extraits de conversation, textes imprimés produits par les acteurs...) et dispersées du point de vue de l'enregistrement [ont été] rapprochées et comparées » (Arborio et Fournier, 2005, p. 69). C'est donc cet examen discursif des thèmes (et l'opération préalable de thématisation) que j'appelle l'analyse de niveau initial ou descriptive, car comme le soulignent Arborio et Fournier : « De ces exercices de systématisation et de classement du matériau d'observation ressortent des fragments de compréhension, des manières de rendre compte d'ensembles limités d'éléments observés et des caractéristiques associées » (Arborio et Fournier, 2005, p. 70).

La triangulation des sources d'information (en confrontant les informations et les témoignages offerts par différentes personnes, et d'autres données recueillies par diverses techniques) a, par ailleurs, joué un rôle important dans l'établissement de ma description.

Plus précisément, devant l'abondance de données colligées et à traiter, **l'analyse initiale a été exécutée en trois parties**, donnant une sorte de « cohérence par parties » à ma description (Arborio et Fournier, 2005, p. 70).

Ainsi, une première partie a porté sur les données issues de l'observation, de mon journal de terrain et des documents abordant spécifiquement le processus de recherche étudié. Une deuxième partie a consisté à documenter en particulier le sous-thème du contexte dans lequel prend sens la recherche, en dépouillant certains documents « contextuels » envisagés comme incontournables. Enfin, dans une troisième partie, ce sont les données issues des entretiens qui ont été codées puis analysées de manière descriptive. Le contenu d'une sélection de 12 verbatim d'entretiens a d'abord été analysé en profondeur et en cherchant explicitement à établir des croisements avec les deux autres parties. Ensuite, une sélection plus large de verbatim (23 au total, incluant les 12 premiers) a été codée et commentée de manière systématique, conduisant ici plutôt à plusieurs analyses descriptives *d'ensemble*, par catégorie d'acteurs.

L'analyse en profondeur des entretiens (soit les 12 premiers verbatim) a été réalisée dans l'optique de rendre compte, pour chaque entretien, de « la logique à l'intérieur de laquelle s'insère le témoignage de l'interviewé » et de reconstituer le point de vue de l'interlocuteur (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 141). Pour ce faire, « une série de lectures [répétées] des entretiens dans un souci de retour aux expériences et aux événements » a été effectuée, suivie de la production d'énoncés « tentant de cerner peu à peu l'essence de ce qui se présente » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 145). Dans certains cas, une reconstitution de l'essence du témoignage a été pratiquée sous la forme de récits synthétiques<sup>16</sup>. Pour la sélection plus large, la différence dans l'analyse tient au fait que les verbatim ont été découpés par thème, et les témoignages ont été examinés transversalement pour en dégager des cohérences inter-entretiens.

À cette étape de l'analyse, donnant lieu à une réduction et une concentration du matériau significatif, j'ai soumis mes données et mes observations à ma directrice de recherche, dans le but de m'aider, pour reprendre les termes d'Arborio et Fournier, à « prendre la mesure des façons d'organiser la compréhension d'une pratique vécue autrement que sur le mode de l'évidence, et des moyens de la communiquer » (Arborio et Fournier, 2005, p. 71). En outre, pendant la transcription des entretiens, les relectures successives et le codage des données, j'ai pris des notes, qui s'ajoutent aux notes théoriques contenues dans le journal de terrain et qui, ensemble, ont servi de support dans l'activité d'interprétation des données qui a suivi.

### 6.2.1.3 L'interprétation des données et l'intégration argumentative

En effet, sur la base de ma description en trois parties, l'analyse a par la suite été portée à un niveau supérieur de théorisation. Dans cette troisième étape de l'analyse, la description « de proximité » a fait place à un travail de mise en relation des éléments descriptifs et à un projet de dégagement d'une trame signifiante, en vue de proposer une compréhension de la situation à

---

<sup>16</sup> Ce sont ces opérations que Paillé et Mucchielli nomment « l'examen phénoménologique des données », à savoir : « un exercice combiné de lecture, d'annotation et de reconstitution. Comme l'expression l'indique, il s'agit de procéder à un examen attentif des données avec l'attitude qui est celle de la phénoménologie et qui consiste, d'une part, à mettre le plus possible entre parenthèses (réduction phénoménologique) les interprétations *a priori* à propos du phénomène, d'autre part, à se situer strictement au niveau de ce qui se présente, tel qu'il se présente » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 145).

l'étude. Pierre Paillé, chercheur en sciences de l'éducation, et Alex Mucchielli, communicologue, notent que « [c]elle-ci doit permettre d'unifier un certain nombre de propositions de sens à partir des constats les plus importants de l'étude, sans sacrifier à la complexité des divers éléments en présence. Autrement dit, ceci signifie que l[a] chercheu[se] devra parvenir, *via* des resserrements analytiques progressifs, à une intégration argumentative de l'ensemble » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 389).

La stratégie employée a alors été de procéder à **une analyse par questionnement analytique**. Dans ce type de démarche, qui mise sur « le recours conscient et systématique à l'interrogation comme mode d'analyse », « l'étude du matériau, progressive et sensible, va se faire à l'aide de questions ciblées », en prise ferme à la fois avec les objectifs de l'enquête et les données empiriques (Paillé et Mucchielli, 2012, pp. 218, 209). D'après Paillé et Mucchielli, il s'agit concrètement de :

[F]ormuler, sélectionner, ou adapter, selon le cas, les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs recherchés par l'analyste ; soumettre le matériau pertinent à ces diverses questions, de manière à générer de nouvelles questions, plus précises et en lien avec le corpus [...] ; [puis] répondre progressivement à ces questions en générant, non pas des catégories ou des thèmes, mais des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques, et de nouvelles questions le cas échéant. Les questions du canevas investigatif deviennent ainsi des guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction du rapport (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 210).

Les questions qui ont donc été appliquées au corpus sont mes six questions de recherche, telles que formulées au chapitre précédent (voir la sous-section 5.2.1). Toutefois, il faut savoir que leur formulation n'était pas tout à fait identique avant l'analyse. C'est que, comme le signalent Paillé et Mucchielli, la démarche par questionnement analytique « repose sur des allers-retours constants entre observations et questionnements » et « l'évolution du canevas investigatif est fonction de la saisie plus nuancée de l'objet, et vice versa » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 211).

Aussi, c'est dans l'optique de produire des réponses directes à des questions précises que des liens ont été postulés, isolés et approfondis entre des entités conceptuelles générées au niveau initial d'analyse. Dans cette optique également ont été cernés puis assemblés les éléments importants mais morcelés de ma compréhension émergente de la situation à l'étude ; c'est

autour d'une argumentation prenant la forme d'une réponse que les observations et les témoignages les plus signifiants ont été dégagés, regroupés et intégrés.

Par ailleurs, dans le but d'affiner certaines interprétations et de les soumettre au principe de saturation<sup>17</sup>, ce travail de mise en relation, de documentation des liens et de mise au jour d'une trame ont donné lieu à l'écoute et à la transcription d'extraits complémentaires d'entretiens, ainsi qu'au dépouillement de documents complémentaires.

De plus, pendant l'analyse, j'ai fait de nouvelles lectures théoriques (par rapport à celles qui ont été présentées jusqu'ici) ; ces lectures n'ont pas été effectuées en vue d'un approfondissement des concepts proposés par ces auteurs, mais bien dans le but d'y trouver certains « indices » interprétatifs, des idées me permettant d'éclairer certains pans de mes données et d'activer l'activité d'interprétation ou de nuancer certaines interprétations. Comme le font valoir Arborio et Fournier :

Encore une fois, il s'agit, pour ainsi dire, de présenter la situation observée à un pair cultivé, familier de deux autres situations, sa propre situation et celle qu'il a étudiée, et d'en attendre les bénéfices de la comparaison. Ceux-ci ne se situent pas dans l'ordre des raisonnements hypothético-déductifs mais dans l'éventuelle remise en cause de ce qu'on a eu tort d'attribuer à des spécificités du terrain, dans une aide à contextualiser la situation en fournissant des références pour le cadrage... Autant d'éléments qui servent de fondement au mouvement d'induction, d'émergence de catégories d'analyse et d'interprétation des données en quête d'une mise en cohérence de la situation (Arborio et Fournier, 2005, p. 72).

---

<sup>17</sup> « Celle-ci intervient quand de nouveaux éléments recueillis sur le terrain n'enrichissent ni ne démentent l'interprétation », résumant Arborio et Fournier (2005, p. 80). La saturation demeure, néanmoins, relative, ne serait-ce que du fait des limitations inhérentes aux contextes d'interlocution et de la limitation *pratique* de toute étude (par exemple, peu de variabilité dans la situation sociale des interlocuteurs).

Ces lectures sont les suivantes :

<b>Tableau 6.6 :</b>	
<b>Lectures effectuées pendant l'analyse, en vue d'y trouver certains « indices » interprétatifs</b>	
<b>Lectures théoriques</b>	<p>Georges Balandier (2004 (1971)), chapitre : «Dynamiques sociales». In <i>Sens et puissance: les dynamiques sociales</i></p> <p>Nancy Fraser (2005), ouvrage : <i>Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution</i></p> <p>Vincent de Gaulejac (2005), ouvrage : <i>La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social</i></p> <p>Marie-France Labrecque (2000), article : « L'anthropologie du développement au temps de la mondialisation »</p> <p>Gérard Lenclud (1987), article : « La tradition n'est plus ce qu'elle était : sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie »</p> <p>Abdou Moumouni (1998 (1964)), ouvrage : <i>L'éducation en Afrique</i></p> <p>Patrick Rambaud (2008), article dans <i>Encyclopaedia Universalis</i> : « Internationales (organisations) »</p> <p>Ella Shohat (1992), article : « Notes on the "Post-Colonial" »</p> <p>Centre d'expertise des grands organismes du gouvernement du Québec (2013), page web : «Le taux de réponse»</p>
<b>Rapports produits par des organisations gouvernementales ou intergouvernementales</b>	<p>Travaux publics et services gouvernementaux Canada (2007), rapport : <i>Pratiques exemplaires en recherche sur l'opinion publique : Améliorer la participation des répondants aux sondages téléphoniques</i></p> <p>Dominique Wolton, Catherine Mandigon et Aurélien Yannic (2008), rapport produit dans le cadre de la Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie : <i>L'identité francophone dans la mondialisation</i></p>
<b>Cadres normatifs élaborés par des institutions universitaires et de recherche</b>	<p>Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada (2010), <i>Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains</i></p> <p>Université du Québec à Montréal, 2012, Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains</p>

#### 6.2.1.4 Vers une « synthèse signifiante »

Les réponses proposées à mes questions de recherche sont présentées dans les chapitres 7 et 8, ainsi que dans la conclusion.

Le choix de faire de la conclusion aussi le lieu de l'exposition d'éléments probants de ma recherche s'explique par le fait que certaines « trouvailles » ont pu ressortir comme un « angle porteur » sous lequel il devenait possible d'envisager l'ensemble du travail d'analyse. En effet, en répondant à mes questions de recherche touchant la communication, il m'est apparu que celle-ci représente « un phénomène traversant de façon significative une partie importante du corpus et/ou permettant de répondre de façon originale et synthétique aux objectifs de l'enquête » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 398).

En ce sens, la conclusion rend compte d'une condensation de l'analyse : dans un premier volet, une lecture, sous l'angle de la communication, permettant « l'accession à un niveau supérieur de compréhension » ; dans un second volet, un retour sur les faits saillants de la recherche qui ne fait pas qu'en synthétiser les points d'émergence, mais en les mettant en relation, laisse place à un agencement parfois plus ciblé, toujours plus riche et ouvrant à des questions nouvelles.

#### 6.2.2 En plus des critères scientifiques, le souci que la recherche satisfasse à des critères éthiques rigoureux

Tout au long de la démarche d'investigation, de la conception du projet à la rédaction du compte rendu final, le souci que ma recherche se fasse dans le respect des participants et de l'organisation-hôte a été constant (comme il est apparu en filigrane dans ce chapitre et au chapitre 2).

Ainsi, parmi les éléments qui ont guidé la **conception du projet** se trouvent deux des trois principes éthiques mis en avant dans *l'Énoncé de politique des trois Conseils*, à savoir : le principe de justice ainsi que le principe de respect des personnes, lequel passe largement par la nécessité de solliciter leur consentement libre, éclairé et continu (CRSH, CRSNG et IRS, 2010).

Dans le premier cas, c'est dans la définition de la population qu'est intervenu le principe de justice, qui a trait « au devoir de traiter les personnes de façon juste et équitable » et d'« avoir le même respect et la même préoccupation pour chacune d'elles » (CRSH, CRSNG, IRS, 2010, p. 11). En effet, suivant l'idée corollaire que « [l]a participation devrait être fondée sur des critères d'inclusion justifiés par la question de recherche », les catégories d'informateurs et les événements singuliers observés de manière systématique dans mon enquête de terrain ont été définis de façon à couvrir l'ensemble des acteurs directement engagés dans le processus de recherche étudié (CRSH, CRSNG et IRS, 2010, p. 11).

Dans le deuxième cas, tel qu'il a été précisé plus tôt (au point 6.1.1.3), l'accès au terrain de recherche a été négocié avec l'organisation-hôte, laquelle m'a ensuite appuyée afin que je puisse solliciter le consentement de l'équipe nationale (pour prendre part à l'opération de collecte de données) et celui du Comité scientifique du programme (pour assister à deux réunions annuelles et conduire des entretiens). J'ajouterai ici que, chaque fois, la possibilité d'un choix éclairé a été assurée par la transmission d'un document de quelques pages expliquant mon objet et ma démarche de recherche (avec les conseillers de l'équipe internationale, des échanges électroniques ont aussi eu lieu, dans lesquels j'ai répondu à leurs interrogations supplémentaires) ; le consentement, pour sa part, a été signifié par écrit.

Les conditions nécessaires au consentement libre, éclairé et continu ont, en outre, été au cœur du déroulement de l'enquête de terrain. C'est que si ce consentement requiert pour les sujets l'information nécessaire à la « compréhension des termes de l'entente », il « découle [aussi] d'un rapport de collaboration et de confiance entre les participants et [la chercheuse] » (UQÀM, s.d., « Principes éthiques directeurs »).

Comme il a été montré, ma démarche globale de recherche, caractérisée par une immersion prolongée et un contact direct avec les membres de l'organisation-hôte et leurs collaborateurs, était fondée sur l'établissement d'une telle relation de confiance. Pour cette raison, la prise en compte des aspects éthiques (relatifs, en particulier, au consentement libre) de mes activités d'observation a été imbriquée dans leur définition même.

De ce fait également, en ce qui a trait aux documents recueillis en cours d'enquête, singulièrement ceux qui ne font pas partie du domaine public, ils ont été fournis par des personnes étant bien au fait de ma démarche.

Par ailleurs, concernant la conduite des entretiens, outre les aspects déjà discutés et qui rejoignent les considérations éthiques (voir le point 6.1.2.5, « pour débiter l'entretien »), il y a lieu de préciser que le consentement a été basé ici sur une entente verbale convenue avec chaque informateur. Afin de respecter mon engagement de confidentialité, les documents électroniques et imprimés à partir desquels il était possible d'identifier les informateurs ont toujours été conservés à mon domicile. De plus, un sujet interviewé s'est prévalu de son droit de retrait ; toute référence à ses propos ou son point de vue a donc été exclue du compte rendu final.

Étant donné la nature de mon objet et de ma méthode de recherche, c'est certainement au cours de la **rédaction du compte rendu final** que se sont posées de manière plus aiguë les questions d'éthique en lien avec le troisième principe promu dans l'*Énoncé de politique des trois Conseils*, soit le principe de préoccupation pour le bien-être.

Les questions touchant, en substance, à la recherche du bien pour autrui et la non-malfaisance, à l'évaluation et la réduction des risques par rapport aux avantages anticipés, et à la protection de la vie privée et le contrôle de l'information personnelle ont été considérées, d'une part, par rapport aux informateurs comme individus. En effet, ma démarche, en m'amenant à disposer d'une vue d'ensemble du processus de recherche étudié, a progressivement fait de moi la dépositaire de beaucoup d'informations et de points de vue provenant d'acteurs aux visions et aux intérêts bien souvent divergents. Elle m'a également conduite à être le témoin de nombreuses interactions entre ces acteurs.

Pour protéger mes informateurs des risques que pourraient leur faire encourir dans leur vie professionnelle (à l'intérieur de ce milieu d'interconnaissance) la révélation de certains aspects plus sensibles de leurs témoignages, plusieurs précautions ont donc été prises en vue de la présentations d'extraits. Les principales précautions ont consisté : à regrouper les catégories

d'acteurs en cinq « parties » (telles que présentées dans le tableau 6.2) ; dans certains cas, à « masculiniser » certaines informatrices ; à retirer certaines expressions caractéristiques ainsi que tout nom de lieu (école, région administrative) qui pourraient permettre d'identifier la personne ; enfin, lorsqu'il était difficile de garantir totalement l'anonymat au sein du milieu d'interconnaissance, à ne citer que des extraits à dominante descriptive ou encore très courts (ils n'étaient alors pas insérés dans la logique argumentative de l'interlocuteur, laquelle pourrait être connue).

Les précautions visant à préserver l'anonymat des informateurs dans le compte rendu final ont aussi été pensées du point de vue de l'extérieur du milieu d'interconnaissance dans lequel ma recherche a été réalisée. Dans cette optique, le nom d'aucun informateur n'a été cité dans le compte rendu final ; les noms apparaissant dans certains extraits de notes d'observation sont des pseudonymes.

À propos des photos intégrées au compte rendu final, dans le but d'illustrer certains éléments de l'analyse et de rendre concret le contexte dans lequel s'est déroulé le processus de recherche étudié, plusieurs ont été prises dans des lieux publics ou dans des écoles (non identifiables), et mettent en scène des personnes qui ne sont pas rattachées directement ni à ma propre recherche, ni à celle réalisée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Certaines photos font cependant figurer des répondants de l'enquête menée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Ici, en aucun cas une association d'information pourrait permettre de lier ces personnes aux résultats de l'enquête conduite par le programme. D'autres photos encore montrent des acteurs qui ont été directement engagés dans la conduite de l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Dans ce cas, deux précisions sont nécessaires. D'abord, l'identité des personnes rattachées au programme est une information publique (qui se retrouve dans le rapport de l'enquête et dans des documents officiels de la CONFEMEN disponibles en ligne). Ensuite, j'ai fait en sorte qu'on ne puisse pas croiser les images avec les extraits des témoignages cités (notamment grâce aux précautions mentionnées ci-dessus).

D'autre part, les questions relatives au principe de préoccupation pour le bien-être se sont posées en ce qui a trait à l'organisation-hôte et à son programme. Le choix de présenter « à découvert » l'organisation-hôte et le programme a été fait en sachant qu'il aurait été très aisé, au moyen d'un regroupement d'informations, de les identifier. À partir de là, une réflexion sur plusieurs questions éthiques s'imposait au moment de la rédaction du compte rendu final, ayant trait essentiellement à l'anonymat des interlocuteurs (dont je viens de discuter), à la confidentialité des informations ainsi qu'à la non-malfaisance et l'optimisation des avantages.

En ce qui concerne la confidentialité des informations, il s'agissait avant tout de déterminer si le contenu des documents recueillis était de nature confidentielle ou pas. La question se posait uniquement dans le cas des documents auquel l'accès est plus restreint, et dont j'ai pu obtenir une copie à la faveur de mon enquête de terrain (voir le tableau 6.4). Chaque décision d'inclure une référence à ces documents ou un extrait a, par conséquent, été réfléchi en prenant en considération deux conditions : si l'information était disponible par une autre source, et si l'information révélée pouvait nuire à l'organisation-hôte et à son programme.

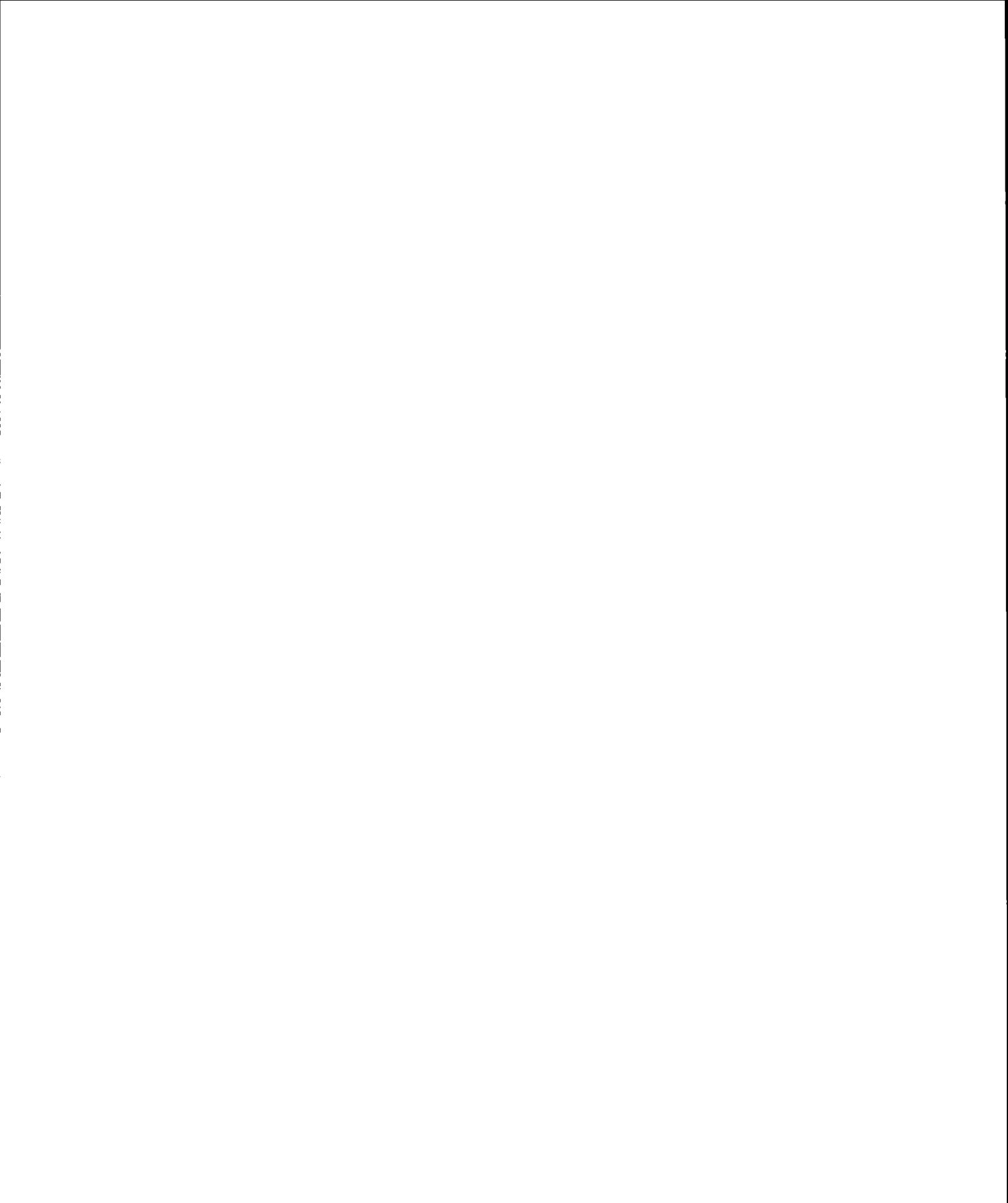
C'est que la rédaction de l'analyse – et d'ailleurs l'ensemble de la démarche de recherche – est aussi guidée par la volonté de ne pas porter atteinte intentionnellement à l'organisation-hôte et à son programme, et d'optimiser les avantages de la recherche pour ces derniers (à l'intérieur des principes de la méthode privilégiée). Cela s'est traduit notamment par l'examen et la prise en compte du contexte plus global dans lequel tant l'un que l'autre s'insèrent, et par une attention à rapporter « de l'intérieur » le point de vue des informateurs. Les répercussions possibles de mes conclusions de recherche ont aussi été anticipées. Or cet exercice m'a amenée à relativiser les inconvénients que pourraient éventuellement entraîner mes conclusions. En effet, j'ai pu constater que l'organisation a autorisé récemment la diffusion en ligne d'une évaluation du programme.

En somme, le projet de décrire et d'analyser le processus de collaboration m'a rendue attentive à la cohésion des procédures méthodologiques suivies, afin de mettre en place aussi réalistement que possible des conditions qui font se lier rigueur scientifique et vigueur éthique. De la préparation théorique de l'enquête à la rédaction du compte rendu final, l'esprit de la

recherche collaborative a ainsi infiltré ma démarche pourtant ouvertement fondée sur un modèle interprétatif de recherche. En plus des aspects relevés jusqu'ici (qui ont trait notamment, comme je viens de le montrer, à une réflexion sur les implications et les conséquences politiques et éthiques des connaissances produites), cet esprit de la recherche collaborative se révèle à travers l'effort déployé en vue d'une écriture accessible dans mon compte rendu. Il se manifeste aussi par une vive considération de l'apport des acteurs en présence et de leurs points de vue contrastés pour rendre compte du phénomène étudié. La réverbération de l'apport de ces acteurs a dû être d'autant vigilante, comme nous le verrons maintenant, dans cette quatrième partie de la thèse consacrée à ce que montre l'enquête de terrain.



**QUATRIÈME PARTIE :**  
**CE QUE MONTRE L'ENQUÊTE DE TERRAIN**



## CHAPITRE 7

### LA PART DU CONTEXTE POSTCOLONIAL DANS LA COLLABORATION : QUELLES LOGIQUES, ENTRE IMPÉRATIFS DE REDEVABILITÉ ET SINGULARITÉS CULTURELLES ?

#### 7.1 Quelle est la part de la prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche dans l'utilisation de la recherche (sa conception et son caractère effectif) et dans le processus de collaboration ?

L'un des points essentiels mis en relief par l'enquête de terrain est certainement l'importance de la part du contexte dans la définition de la recherche, y compris sa dimension collaborative, et dans son utilisation (la conception de l'utilisation et son caractère effectif).

Dans ce chapitre, je m'emploierai donc à dresser une sorte de « cartographie contextuelle » pour montrer que la recherche conduite au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ne s'effectue pas en isolat, loin s'en faut ; pour signaler les différentes manières dont elle se trouve explicitement et immédiatement liée à son contexte de production et d'utilisation ; et pour dévoiler en quoi consiste ce contexte et quelles en sont les implications sur le plan de la collaboration et sur celui de l'utilisation de la recherche.

Deux questions centrales orienteront mon exposé. Dans la première section (7.1), je tâcherai de répondre à la question suivante : quelle est la part de la prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche dans l'utilisation de la recherche (sa conception et son caractère effectif) et dans le processus de collaboration ? Ceci m'amènera, dans la deuxième section (7.2), à demander : la prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche peut-elle rejoindre et/ou engendrer une sensibilité locale plus prononcée ? Comme souligné au chapitre précédent, je baserai les arguments de réponse sur le corpus documentaire, mais aussi, à l'occasion, sur les propos de mes interlocuteurs.

### **7.1.1 La prise en compte du contexte postcolonial est très importante, mais c'est d'abord du contexte de développement dont il s'agit**

Avant tout, l'enquête de terrain montre que la recherche, dans sa définition même, prend son sens au regard de la situation postcoloniale. La problématique et l'approche de recherche, le caractère collaboratif de même que la visée pratique d'utilisation qui y est inscrite peuvent être situés par rapport à plusieurs contextes spécifiques mais grandement imbriqués, qui orientent la production et l'utilisation de la recherche, et relèvent de différents niveaux : national, régional et international.

#### **7.1.1.1 La problématique de recherche est définie directement en fonction du contexte à la fois éducatif et macro-économique des pays africains, et dans la perspective pratique d'aider à « la définition de politiques éducatives optimales » au niveau national**

C'est sur la base d'un travail réalisé au Togo par deux chercheurs français en économie (Jarousse et Mingat, 1993)<sup>1</sup> qu'ont été déterminés la problématique, la méthodologie et, plus généralement, le programme de recherche adoptés en 1991 par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

L'examen de ce travail « inaugural » révèle que la définition de la **problématique générale de recherche – soit les facteurs d'efficacité de l'école primaire, en termes d'acquisitions scolaires des élèves** – repose sur l'observation d'une situation spécifique et concrète dans laquelle plusieurs pays africains se trouvaient, vers la fin des années 1980, au regard de leur système scolaire et de leurs finances publiques. Envisageant le Togo comme un « cas » globalement représentatif des autres pays africains, les chercheurs français signalent, en effet, dans leur compte rendu de recherche, que depuis la période de son accession à l'indépendance, « [l]e Togo a connu un développement substantiel de son système scolaire, mais [que] depuis quelques années, les facilités financières dont a bénéficié le budget de l'État d'une part, le système scolaire de l'autre, ont connu de très visibles limites » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 9).

---

<sup>1</sup> Tous deux étaient alors rattachés à l'Institut de recherche sur l'économie et la sociologie de l'éducation, à l'Université de Bourgogne. Les données pour cette recherche ont été collectées pendant l'année scolaire 1986-1987 et leur travail a été publié en 1993 chez L'Harmattan sous le titre suivant : *L'école primaire en Afrique : analyse pédagogique et économique (le cas du Togo)*.

À propos des limites des facilités financières, la situation du pays est envisagée dans son cadre macroéconomique. Jarousse et Mingat font référence aux « difficultés générales actuelles des finances publiques dans le pays » et au fait que « les nécessités de l'ajustement structurel imposent qu'une justification plus ferme soit donnée aux ressources mobilisées dans chacun des secteurs de l'économie, et dans les secteurs sociaux en particulier » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 9). Ils soulignent, de plus, que concernant « les perspectives pour la moyenne période », on peut « s'attendre a priori à ce qu'il n'y ait que peu ou pas de ressources nouvelles, tant pour le développement du taux de couverture quantitatif du système, que pour l'amélioration de la qualité des services offerts aux élèves » (Jarousse et Mingat, 1993, pp. 9, 10). De fait, précisent-ils :

[I] est assez clair que les crédits affectés à l'éducation ne croîtront pas de façon tendancielle à un rythme sensiblement plus rapide que celui du PNB, c'est-à-dire à un taux qu'il ne serait pas raisonnable d'estimer à un chiffre supérieur à 3 ou 4 % par an. Dans le même temps, la pression démographique reste vive, avec des taux de croissance de la population scolarisable qui sont du même ordre de grandeur que celui prévu pour les ressources affectées à l'école (Jarousse et Mingat, 1993, p. 9-10).

Au sujet des limites du système scolaire, cette fois, les chercheurs observent que :

S'il y a, notamment dans les pays où les taux de scolarisation au niveau primaire sont faibles, des arguments pour étendre la couverture quantitative de l'école, il y a aussi des arguments pressants pour justifier une amélioration de **la qualité de l'éducation telle qu'on peut l'apprécier à la fois par les caractéristiques concrètes de l'enseignement et par le niveau d'acquisitions des élèves** (Jarousse et Mingat, 1993, p. 27, soulignés de KV).

De leur point de vue, « [c]es arguments concernent à des degrés divers les différents niveaux d'enseignement ; [néanmoins,] ils concernent au premier chef l'enseignement primaire, car c'est à ce niveau que se construisent les acquisitions cognitives et opératoires fondamentales qui conditionneront les acquisitions ultérieures aux niveaux secondaires et supérieur » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 10).

Dans cette recherche inaugurale, c'est donc directement en fonction du contexte à la fois éducatif et macroéconomique propre aux pays africains à cette période qu'est justifiée la problématique générale de recherche. Les chercheurs français, en effet, positionnent leur travail de la manière suivante :

Par rapport à ce double défi, une question de première importance est de définir une stratégie opératoire. Pour établir cette stratégie, il convient tout d'abord de faire le lien, et de rétablir l'équilibre, entre les arguments économiques (qui sont importants compte tenu de l'intensité des contraintes) et les arguments pédagogiques (qui sont évidemment centraux pour les responsables du système scolaire). Ceci passe par une connaissance factuelle objective des relations pédagogiques existant entre, d'une part, la façon dont est organisée l'école (facteurs) et, d'autre part, les produits de l'école en termes d'acquisitions et de carrières scolaires des élèves (Jarousse et Mingat, 1993, p. 10).

Un autre aspect essentiel à remarquer à propos de cette problématique est que, d'entrée de jeu, une visée d'application est inhérente à la recherche : la problématique est aussi pensée dans la perspective d'aider à « la définition de politiques éducatives optimales » (Jarousse et Mingat, 1993, quatrième de couverture). Comme le font valoir les chercheurs :

Une question de première importance est alors de définir une stratégie qui permette d'optimiser la qualité de l'école primaire dans le cadre d'un budget donné et, plus généralement, d'instruire l'arbitrage entre le développement des systèmes scolaires en quantité et en qualité. La recherche des éléments permettant de définir cette stratégie se justifie par l'observation première qu'il existe des variétés très larges dans les conditions concrètes d'enseignement d'une école à l'autre, dont certaines sont sans doute meilleures que d'autres. L'ambition de ce travail est donc d'identifier quelles conditions concrètes d'enseignement sont actuellement les plus efficaces, et d'une façon générale, de rechercher les combinaisons des différents facteurs de l'organisation scolaire qui, pour un coût donné, maximisent les acquisitions des élèves (Jarousse et Mingat, 1993, p. 28).

Pour y parvenir, concrètement, Jarousse et Mingat mesurent la progression des élèves sur l'année scolaire, puis ils déterminent les facteurs (liés à l'élève et son environnement, à la classe et l'enseignant, et à l'école et ses caractéristiques) qui influencent positivement ou négativement les acquisitions des élèves. Comme indiqué plus tard, dans le compte rendu de l'enquête qui sera réalisée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN : « des tests standardisés de français et de mathématiques sont administrés aux élèves de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, sur la base d'un échantillon représentatif » (CONFEMEN/PASEC et Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2010, p. 31). De plus, « [l]e protocole d'enquête prévoit le recueil simultané d'un certain nombre de données contextuelles, d'ordre institutionnel, scolaire,

social, économique et culturel », à travers l'administration de questionnaires aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 31).

**Dès la recherche inaugurale, une dimension collaborative est intégrée avec la partie nationale et avec les bailleurs de fonds ; on peut y voir un lien avec la problématique de recherche et la visée d'application qui lui est attachée.**

Ainsi, concernant d'abord la collaboration avec la partie nationale, Jarousse et Mingat, dans leurs remerciements, reconnaissent « le concours efficace et continu des autorités togolaises ». Ils « remercient en particulier les huit inspecteurs avec lesquels ont été définis les épreuves de connaissances et les divers questionnaires ainsi que leur équipe de conseillers pédagogiques, qui en ont assuré la passation dans les classes »<sup>2</sup>. Ils font aussi une mention spéciale de « la contribution décisive de [la personne] responsable des études au sein de la Direction générale de la planification de l'éducation à Lomé, qui au-delà de sa participation au stade initial de la recherche, a assuré pendant deux années toute la logistique et le suivi de l'enquête » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 6).

Ces informations laissent envisager que, outre des considérations pratiques – liées à l'accès au terrain de recherche, à la réduction des coûts de recherche ou au suivi sur le terrain –, cette collaboration s'effectue dans l'optique de s'assurer de l'adéquation des instruments de recherche avec les réalités locales (dont les contenus des programmes d'enseignement) et d'une éventuelle utilisation des résultats de la recherche au niveau national.

En ce qui a trait, ensuite, à la collaboration avec les bailleurs de fonds, les chercheurs soulignent que, mis à part le fait que le ministère français de la Coopération et du Développement et le Service de recherche de la Banque mondiale ont pris en charge financièrement la réalisation de

---

<sup>2</sup> Ailleurs, ils précisent également que « [l]es épreuves ont été constituées en fonction des programmes togolais avec la collaboration de l'équipe des huit inspecteurs et des responsables de la planification de l'éducation. La passation de ces épreuves a été réalisée par les équipes des inspections (conseillers pédagogiques) sur la base de consignes standardisées. L'ensemble des informations collectées ont été codées à la Direction générale de la Planification de l'éducation du Togo selon un plan de codage pré-défini réduisant le plus possible les interprétations subjectives » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 46).

l'étude, une économiste de la Division des Ressources humaines de la Banque mondiale « a participé personnellement à la définition de la recherche » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 6).

Cette situation invite à remarquer que la problématique, l'approche économique et évaluative de recherche en éducation, de même que la visée pratique d'utilisation dans les politiques éducatives<sup>3</sup> qui sont définies dans ce travail inaugural correspondent aussi aux priorités et orientations du contexte international de développement dans le secteur de l'éducation.

#### **7.1.1.2 La mise en place du programme s'inscrit explicitement à l'intérieur d'un contexte international qui détermine largement l'ordre du jour en matière de développement de l'éducation**

À partir de 1990, en effet, un mouvement international puissant détermine largement l'ordre du jour en matière de développement de l'éducation. Il s'agit du mouvement de l'Éducation pour tous. Étant donné le moment de la création du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (en 1991), sa problématique et sa démarche générale de recherche ainsi que sa visée, comme nous venons de les voir, on constate que sa mise en place s'inscrit explicitement à l'intérieur de ce contexte, dont je décrirai maintenant les traits constitutifs.

C'est lors de la **Conférence mondiale sur l'éducation pour tous** de Jomtien (Thaïlande), en mars 1990, qu'a été lancé le mouvement de l'Éducation pour tous, dont l'objectif général consiste à s'assurer que « toute personne – enfant, jeune ou adulte – [puisse] bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux », c'est-à-dire d'une éducation fondamentale<sup>4</sup> (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Déclaration mondiale, p. 3).

---

<sup>3</sup> La démarche est évaluative, au sens où les résultats des élèves sont jugés entre autres à l'aune des moyens déployés pour l'éducation et des mesures de politique éducative prises par le pays. Comme l'indiquent Jarousse et Mingat, les résultats des élèves représentent, en quelque sorte, les « "produits" associés au fonctionnement des écoles » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 9). Par ailleurs, au bout du compte, la réflexion sur la qualité de l'éducation est envisagée en ces termes : « D'une manière générale, toute politique éducative doit composer avec deux objectifs qui sur le plan budgétaire sont antagonistes. Chacun souhaite à la fois que le maximum d'enfants profitent de la scolarisation et que celle-ci soit de la meilleure qualité possible. Plus la contrainte de budget est serrée (plus le niveau économique du pays est faible), plus cet arbitrage est nécessaire » (Jarousse et Mingat, 1993, p. 42).

<sup>4</sup> Dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée en 1990, il est indiqué que les besoins éducatifs fondamentaux « concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture,

À l'occasion de cette conférence<sup>5</sup>, des représentants de 155 pays et institutions internationales et d'environ 150 organisations non gouvernementales se sont engagés à garantir l'éducation pour tous à l'an 2000. Ils ont adopté la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et, découlant de la première, le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, dans lesquels l'éducation fondamentale est présentée comme un droit universel et comme une ressource indispensable aux fins du développement individuel, social, culturel et économique.

La portée de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et du Cadre d'action qui l'accompagne est considérable : depuis leur adoption, ces cadres internationaux ont conditionné la réflexion, le dialogue politique et les interventions dans le domaine du développement de l'éducation, aux niveaux international, régional et national. Tel que le soulignait en 1996 Michael Lakin, alors Secrétaire exécutif du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous<sup>6</sup> :

Il est clair que la conférence de Jomtien a marqué un tournant dans le dialogue international sur le rôle de l'éducation dans les politiques de développement humain ; le consensus réalisé à cette occasion a relancé le combat mené partout dans le monde pour universaliser l'enseignement primaire et éliminer l'analphabétisme des adultes. Il a également incité à s'efforcer d'améliorer la qualité de l'éducation de base et à trouver des méthodes d'un meilleur rapport coût/efficacité pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de diverses catégories défavorisées (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, préface à la troisième impression).

---

expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre » (Forum consultatif international sur l'EPT, Déclaration mondiale, p. 3). On ajoute : « Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps » (Forum consultatif international sur l'EPT, Déclaration mondiale, p. 3). Plus tard, en 2007, l'UNESCO dira que les besoins éducatifs fondamentaux comprennent aussi « la connaissance d'éléments scientifiques et technologiques dans leur application à la vie quotidienne » (UNESCO, *Consultation d'experts sur une définition opérationnelle de l'éducation de base (17-18 décembre 2007) : conclusions*, 2007, p. 2).

<sup>5</sup> Organisée conjointement par quatre institutions multilatérales, à savoir : le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la Banque mondiale. Ces institutions sont considérées comme ayant initié le mouvement de l'Éducation pour tous.

<sup>6</sup> Il s'agit de l'organisme interinstitutions mis en place pour assurer le suivi de la première Conférence mondiale, pour créer un forum de consultation permanente et pour encourager la coopération entre les gouvernements et leurs partenaires. À partir de 2000, c'est l'UNESCO qui a pris le relais en tant que coordonnatrice et chef de file de l'Éducation pour tous à l'échelle mondiale.

Comme je le mettrai en évidence dans la suite de ce chapitre, **dans la pratique, le mouvement de l'Éducation pour tous entraîne la réflexion sur l'école davantage vers des questions ayant trait à la gestion des systèmes éducatifs et à l'atteinte (notamment avec le concours de l'aide internationale) de grands objectifs internationaux prédéfinis que vers des questions relatives au « contenu » et aux finalités de l'éducation. De plus, ce mouvement, qui génère en soi des besoins pour certains types de connaissances, incite à demander, à produire et à utiliser des recherches – dans l'optique de réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous et dans le sens des orientations et des principes mis en exergue.**

Mais pour débiter, il est essentiel de s'attarder d'abord sur le contenu de la Déclaration mondiale sur l'éducation tous et du Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Le tableau ci-après relève, de manière synthétique, les points qui me sont apparus essentiels dans ces documents tenant lieu de premier cadre de référence du mouvement de l'Éducation pour tous (EPT).

**Tableau 7.1 : Les points essentiels de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et du Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, 1990)**

**L'objectif général : toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux pour l'an 2000**

5 orientations	Thèmes mis en avant	Principes mis en exergue	Conditions et besoins mis en relief
1) Universaliser l'accès et promouvoir l'équité	Le champ de l'éducation fondamentale ; l'accès ; l'équité ; la réussite de l'apprentissage	C'est avant tout aux autorités nationales qu'il incombe de mettre en place et de gérer des services éducatifs de base pour l'ensemble de la population	Augmenter de manière substantielle et à long terme les ressources consacrées à l'éducation fondamentale
2) Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage	Le contexte d'apprentissage ; les langues d'enseignement ; les programmes d'éducation fondamentale ; l'alphabétisation et l'éducation non formelle	*La démarche de planification stratégique est centrale (il faut formuler des plans d'action à l'échelle nationale, régionale et mondiale)	*Renforcer la solidarité internationale (dans l'optique d'un « véritable partenariat » financier ou technique)
3) Élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale	La formation, les conditions de service et le statut des enseignants	Dans ces plans : Il faut envisager les politiques d'éducation dans la ligne des objectifs de développement généraux du pays	*Renforcer les capacités nationales (par la formation et par l'amélioration des services et procédures techniques de collecte, traitement et analyse des données sur l'éducation fondamentale)
4) Améliorer le contexte de l'apprentissage	Les canaux d'éducation et l'utilisation des technologies éducatives	*La participation active des groupes concernés et de la communauté est nécessaire	
5) Renforcer les partenariats	Le financement de l'éducation L'impact de l'éducation sur la santé, l'emploi et la productivité Le renforcement des capacités de gestion et d'analyse en éducation etc.	*La création d'un environnement favorable au développement de l'éducation fondamentale est importante	

Un certain nombre de ces points essentiels méritent peut-être d'être élaborés ici, pour plus de précision mais aussi parce qu'ils se révèlent importants en lien avec la mise en place du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et avec l'esprit général dans lequel est réalisée et utilisée la recherche au Sénégal (dans le tableau, ces points sont précédés d'un astérisque).

Ainsi, au sujet de **l'exigence de renforcer la solidarité internationale**, il est spécifié dans le Cadre d'action que celle-ci doit être « conçue dans l'optique d'un véritable partenariat », qu'il soit d'ordre financier ou technique (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 6).

Dans le premier cas, précise-t-on, « [i]l incombe à la communauté mondiale, y compris les organisations et institutions intergouvernementales, de pallier d'urgence les contraintes qui empêchent certains pays de réaliser l'éducation pour tous. Cela suppose l'adoption de mesures visant à augmenter le budget national des pays les plus pauvres ou à alléger un endettement trop lourd » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Déclaration mondiale, p. 9). Dans le second cas, « la coopération bilatérale et multilatérale en matière d'éducation fondamentale devrait avoir pour principal objectif non pas de transplanter des modèles familiaux, mais de contribuer à développer la capacité endogène qu'ont les autorités nationales et leurs partenaires dans les pays de répondre efficacement aux besoins dans ce domaine. L'action et les ressources devraient servir à renforcer les éléments essentiels des services éducatifs, en s'attachant particulièrement aux capacités de gestion et d'analyse, qui peuvent stimuler de nouveaux progrès » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 6). De manière globale, « la coopération internationale devrait bénéficier en priorité aux pays qui sont actuellement le moins à même de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de leur population » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 6).

Pour sa part, **la centralité de la démarche de planification stratégique** qui est proposée pour atteindre l'EPT est ainsi annoncée :

[L]e *Cadre d'action* est destiné à servir d'instrument de référence et de guide aux gouvernements, aux organisations internationales, aux institutions d'aide bilatérales, aux

organisations non gouvernementales (ONG) et à tous ceux qui œuvrent en faveur de l'éducation pour tous, en les aidant à formuler leurs propres plans d'action pour donner suite à la Déclaration mondiale. Il envisage trois niveaux principaux d'action concertée : (i) l'action directe à l'intérieur des différents pays ; (ii) la coopération entre groupes de pays partageant certaines caractéristiques et préoccupations communes ; (iii) la coopération multilatérale et bilatérale au sein de la communauté mondiale (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 1).

D'une part, cette démarche implique de réfléchir à l'EPT en termes : d'études préalables, de cibles et objectifs intermédiaires, de priorités, de compétences spécialisées requises, d'investissements et ressources nécessaires, de moyens d'action, d'observation et mesure des progrès accomplis, de calendrier d'application et d'actualisation des plans d'action. La démarche prônée est toutefois censée s'adapter à la diversité des situations. D'autre part, la Déclaration mondiale et le Cadre d'action font ressortir plusieurs aspects à prendre en compte dans l'élaboration et l'exécution de ces plans, dont la « **participation active des groupes concernés et de la communauté** » ainsi que la **création d'un environnement favorable au développement de l'éducation fondamentale**. Ainsi peut-on lire dans le Cadre d'action :

Si l'on veut que l'éducation fondamentale soit de nouveau perçue comme la responsabilité de la société tout entière, de nombreux partenaires doivent associer leurs efforts à ceux que les autorités de l'enseignement, les maîtres et les autres personnels de l'enseignement font pour la développer. Cela suppose que des partenaires très variés – familles, enseignants, communautés locales, entreprises privées (notamment celles du secteur de l'information et de la communication), organisations gouvernementales et non gouvernementales, etc. – participent activement à la planification, à la gestion et à l'évaluation des multiples formes que revêt l'éducation fondamentale (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 5).

Il pourra être nécessaire, [ajoute-t-on,] de prendre des dispositions législatives ou autres pour promouvoir et faciliter la coopération entre les différents partenaires concernés. Les prises de position en faveur de l'éducation fondamentale ainsi que l'information du public à ce sujet sont importantes, parce qu'elles contribuent à l'adoption aux niveaux national, infranational et local de mesures créant un environnement favorable (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 9).

Parmi les initiatives concrètes citées, figure l'action de « lancer au niveau national et infranational des activités propres à susciter un nouvel et vaste engagement public en faveur de l'éducation pour tous » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 9).

Enfin, le **besoin de renforcer les capacités nationales** qui est mis en relief concerne surtout les domaines de la planification, de la gestion et de l'analyse. Sur ce point, le Cadre d'action fait référence à un besoin de formation des personnels pour mener à bien les actions nécessaires pour atteindre l'EPT, de même qu'à un besoin d'amélioration des services et procédures techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données sur l'éducation fondamentale.

On avance que :

La tâche est urgente dans beaucoup de pays où font défaut des informations et/ou des travaux de recherche fiables sur les besoins éducatifs fondamentaux de la population et sur les formations de base existantes. Un pays doit impérativement pouvoir s'appuyer sur un fonds d'informations et de connaissances pour être à même d'élaborer et d'appliquer un plan d'action (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 11).

Le succès des actions en faveur de l'éducation pour tous dépendra en dernière analyse de la capacité qu'aura chaque pays de concevoir et mettre en œuvre des programmes adaptés au contexte national. Dans cette perspective, il est indispensable que les pays puissent s'appuyer sur une base de connaissances renforcée, alimentée par les résultats de recherches et les leçons tirées d'expérimentations ou d'innovations, et disposent de spécialistes compétents de la planification de l'éducation (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 22).

Par conséquent, convient-on, le soutien international pourrait entre autres « concerner la formation et le développement institutionnel dans les domaines de la collecte de données, de l'analyse et de la recherche, de l'innovation technologique et des méthodes pédagogiques » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 19). « [L]'aide internationale pourra aussi être orientée utilement vers le soutien des activités des organismes internationaux et régionaux et autres structures inter-pays qui organisent conjointement des recherches, des activités de formation et des échanges d'information » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 19). Au nombre des domaines cités que les institutions multilatérales et bilatérales devraient s'attacher à soutenir, lorsque les gouvernements en font la demande, on trouve également l'élaboration des plans d'action, en particulier pour la collecte et l'analyse de données et pour l'organisation de consultations internes, de même que le renforcement des capacités de recherche, de planification et d'expérimentation d'innovations à petite échelle.

À partir de 1990, le **mouvement ainsi inauguré** stimule donc un nombre considérable d'actions de différents types et à différents niveaux. Entre autres, comme nous venons de le voir, il

interpelle les organisations régionales et internationales, et incite à des activités de nature scientifique – en soulignant le rôle de la recherche dans l'atteinte de l'EPT, en mettant à l'ordre du jour un certain nombre de thèmes et en suggérant diverses démarches de recherche, dont les démarches évaluatives<sup>7</sup>. L'accent mis sur la responsabilité des autorités nationales, sur la participation active des groupes concernés, et sur le renforcement des capacités nationales et de la solidarité internationale dans l'optique d'un « véritable partenariat » laisse d'ailleurs suggérer que ce contexte est favorable à la collaboration dans la recherche.

Le mouvement de l'EPT enclenche aussi, à l'évidence, une série de changements majeurs dans les pays dits en développement. La réalisation d'un Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 a conduit, néanmoins, à une réaffirmation du mouvement, dix ans après la Conférence mondiale de Jomtien<sup>8</sup>. En effet, en avril 2000, s'appuyant sur ce Bilan, un Forum mondial sur l'éducation s'est tenu à Dakar. Dans un nouveau Cadre d'action intitulé « L'Éducation pour tous : tenir

---

<sup>7</sup> À propos des démarches évaluatives, à titre d'exemple, le calendrier même du Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux prévoyait que, en 2000-2001, soit dix ans plus tard, « [l]es gouvernements, les organisations et les organismes de développement évaluent les résultats obtenus et procèdent à un examen d'ensemble des politiques aux niveaux régional et mondial » (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 24). Cet engagement à faire le bilan des progrès accomplis a conduit à la réalisation d'un **Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000**. Comme décrit dans le Cadre d'action de Dakar, adopté cette même année : « Le Bilan de l'EPT à l'an 2000 constitue un effort sans précédent pour dresser un tableau mondial de l'éducation de base. Il présente les bilans nationaux des progrès réalisés depuis Jomtien dans 183 pays, les problèmes rencontrés et les recommandations pour l'avenir. Des rapports de synthèse résument les principales conclusions de ces bilans par région. En outre, 14 études thématiques spéciales ont été réalisées, des enquêtes sur la qualité des acquis de l'apprentissage ont été menées dans plus de 30 pays et un vaste ensemble d'études de cas sur l'implication des ONG dans l'effort d'éducation a été rassemblé et une synthèse en a été établie » (UNESCO, 2000a, p. 12). En 2000, l'ancienne directrice de l'Institut de statistiques de l'UNESCO, Denise Lievesley, disait considérer le Bilan comme « un point de repère indispensable pour nous permettre d'évaluer les progrès futurs et pour garantir que les objectifs que nous fixons sont réalistes et s'accompagnent de ressources adéquates » (UNESCO, *L'évaluation de l'EPT : Qu'est-ce que le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000?*, 2000b).

<sup>8</sup> « Le Bilan mondial de l'éducation pour tous (EPT) à l'an 2000 montre que des progrès importants ont été accomplis dans beaucoup de pays [peut-on lire dans le Cadre d'action de Dakar, adopté en 2000]. Cependant, il est inacceptable, en l'an 2000, que plus de 113 millions d'enfants n'aient pas accès à l'enseignement primaire, que l'on dénombre encore 880 millions d'adultes analphabètes, que la discrimination sexuelle continue de sévir dans les systèmes éducatifs et que la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences soient loin de répondre aux aspirations et aux besoins des individus et des sociétés » (UNESCO, 2000a, p. 12). Au sujet du Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000, voir aussi la note de bas de page précédente. Par ailleurs, outre la question des progrès réalisés, le Cadre d'action de Dakar indique aussi, en ce qui a trait aux montants d'aide au développement : « Si la proportion de l'aide internationale allouée à l'éducation de base a augmenté dans les années 90, le total de l'aide au développement dans l'ensemble a baissé. Il faut encourager la première tendance et inverser la seconde » (UNESCO, 2000a, p. 14).

nos engagements collectifs » et adopté lors du Forum, les participants ont renouvelé leur engagement envers la vision et les principes de la Déclaration mondiale sur l'EPT :

Le droit à l'éducation signifie que l'État a le devoir d'assurer à tous les citoyens les moyens de satisfaire leurs besoins éducatifs fondamentaux. L'éducation de base doit être à la fois gratuite, obligatoire et de bonne qualité. Les systèmes éducatifs de demain, quelle que soit leur diversité, devront être transparents et rendre compte de la façon dont ils sont dirigés, gérés et financés. Le rôle indispensable de l'État en matière d'éducation doit être complété et étayé par des partenariats larges et audacieux à tous les niveaux de la société. L'éducation pour tous suppose un engagement actif de toutes les parties prenantes (UNESCO, 2000a, p. 12).

Repoussant l'échéance globale de l'EPT à 2015, le Cadre d'action de Dakar « [engage] collectivement la responsabilité de la communauté internationale à tenir ces promesses » et les États, à « renforcer ou développer leur plan national d'ici 2002 pour réaliser les objectifs et les buts de l'éducation pour tous au plus tard en 2015 » (UNESCO, 2000a, p. 3).

Aussi, pour donner suite à la Déclaration mondiale sur l'EPT adoptée dix ans plus tôt, le Cadre d'action de Dakar (2000) fixe **six objectifs essentiels de l'EPT**, à savoir :



Développer et améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance



Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes pour 2015 et leur assurer un accès équitable aux programmes d'éducation



Offrir à tous les enfants un enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité pour 2015



Réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 et l'égalité entre les sexes pour 2015



Promouvoir l'apprentissage des jeunes et des adultes, et leur donner les connaissances et les compétences nécessaires dans la vie courante



Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation

Deux de ces objectifs (2 et 5) figurent aussi parmi les objectifs du Millénaire pour le développement, adoptés lors du Sommet du Millénaire quelques mois après le Forum mondial. Ceci montre non seulement la priorité accordée par la communauté internationale à l'éducation fondamentale à cette période et le fait que le mouvement de l'EPT se retrouve alors étroitement

lié à d'autres cadres internationaux<sup>9</sup>, mais encore la tendance du discours sur le développement (tous secteurs confondus) à prendre la forme d'un discours axé sur la réalisation d'objectifs définis par la communauté internationale.

Le Cadre d'action de Dakar, rappelant que « le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national », explicite également **les principes devant guider l'élaboration des plans nationaux pour l'EPT** :

Ces plans, s'insérant dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté, devront être élaborés selon des processus plus transparents et plus démocratiques, associant les différents partenaires, notamment les représentants du peuple [sic], les responsables communautaires, les parents, les apprenants, les organisations non gouvernementales (ONG) et la société civile. Ils s'attaqueront notamment aux problèmes liés au sous-financement chronique de l'éducation de base, en définissant des priorités budgétaires qui expriment la volonté d'atteindre les buts et objectifs de l'EPT dans les meilleurs délais et au plus tard en 2015. Ces plans définiront également des stratégies sans équivoque pour répondre aux problèmes spécifiques de ceux qui sont actuellement les laissés-pour-compte de l'éducation, en privilégiant clairement l'éducation des filles et l'égalité des sexes (UNESCO, 2000a, p. 9).

En outre, le Cadre d'action de Dakar établit que si « [u]ne **volonté politique et une impulsion nationale plus affirmée sont nécessaires** pour garantir la mise en œuvre effective et réussie des

---

<sup>9</sup> Au Sommet du Millénaire en septembre 2000 – soit à la 55<sup>e</sup> session de l'Assemblée générale des Nations Unies –, les chefs des pays membres des Nations Unies (alors 189) et des grandes institutions mondiales de développement réunis au siège de l'organisation à New York se sont donné des cibles en vue de réduire de moitié la pauvreté dans le monde et d'améliorer la situation des plus démunis d'ici 2015. Ces objectifs de développement, au nombre de huit, sont appelés « objectifs du Millénaire pour le développement » : « Les sept premiers visent à éradiquer l'extrême pauvreté et la faim ; assurer l'éducation primaire pour tous ; promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; réduire la mortalité infantile ; améliorer la santé maternelle ; combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies ; assurer un environnement durable. Le huitième objectif concerne la mise en place d'un partenariat mondial pour le développement, assorti d'objectifs en matière d'aide, de relations commerciales et d'allègements de dettes » (FMI, 2012, « Le FMI et les objectifs du Millénaire pour le développement »). Ainsi, le huitième objectif définit « clairement les responsabilités des pays riches, dont on attend qu'ils éliminent les barrières commerciales injustes et offrent une aide accrue et un allègement significatif de la dette aux pays en développement » (UNESCO, *Enseignement primaire : Engagements internationaux*, "OMD", 1995-2012a). Ces objectifs ont été réaffirmés notamment à la Conférence de Monterrey sur le financement du développement, en 2002 (voir la section suivante, au point 7.1.2.1).

On observe que les objectifs numéro 2 (assurer l'éducation primaire pour tous) et numéro 4 (promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes) sont en rapport direct avec les objectifs de l'EPT. Cependant, comme le signalent l'Agence française de développement et l'UNESCO, l'éducation « concourt aussi à la réalisation des autres objectifs du Millénaire de manière indirecte » (AFD, s.d., « Éducation pour tous »), puisqu'elle « donne aux individus les compétences et les connaissances permettant d'améliorer leur santé, leur source de revenus et de promouvoir des pratiques environnementales saines » (UNESCO, 1995-2012b, « Historique »).

plans nationaux dans chacun des pays concernés », « **aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources** » (UNESCO, 2000a, p. 9)<sup>10</sup> :

[L]a volonté politique n'est rien sans les moyens. La communauté internationale n'ignore pas que bien des pays sont actuellement dépourvus des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous dans des délais acceptables. Il faut donc *mobiliser de nouvelles ressources financières*, de préférence sous forme de dons et d'aides assorties de conditions libérales, par le biais des institutions de financement bilatérales et multilatérales, comme la Banque mondiale et les banques régionales de développement, mais aussi du secteur privé (UNESCO, 2000a, p. 9, soulignés de KV).

Partout où ces processus sont engagés *dans le cadre d'un plan crédible*, les partenaires de la communauté internationale s'engagent à *œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente*. Chaque partenaire apportera sa contribution en fonction de ses avantages comparatifs à *l'appui des plans nationaux EPT* pour combler le déficit des ressources (UNESCO, 2000a, p. 10, soulignés de KV).

La réalisation des objectifs de l'éducation pour tous nécessitera un soutien financier supplémentaire des pays et *une intensification des efforts d'aide au développement et d'allègement de la dette en faveur de l'éducation* de la part des donateurs bilatéraux et multilatéraux de manière à dégager un montant de l'ordre de huit milliards de dollars par an. Il est donc indispensable que *de nouveaux engagements concrets* soient pris au niveau financier tant par les gouvernements nationaux que par les donateurs bilatéraux et multilatéraux, y compris la Banque mondiale, ainsi que par les banques régionales de développement, la société civile et les fondations (UNESCO, 2000a, p. 10, soulignés de KV).

De ce fait, avec le Forum mondial sur l'éducation de Dakar de 2000 et le Cadre d'action qui en a découlé, ce sont bien plus que des nouveaux thèmes qui apparaissent au sein du mouvement de l'EPT (tels que le VIH/sida, la santé scolaire ou l'éducation en situation de crise et d'urgence). De nouveaux mécanismes de suivi et d'aide technique et financière sont également mis en place, consolidant le mouvement de l'EPT, imprimant une autre approche de l'aide au développement – mais informant et resituant aussi du même coup les recherches comme celles produites par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

<sup>10</sup> Un autre point clé du Cadre d'action de Dakar est de confier à l'UNESCO le rôle « d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur coopération », tout en faisant office de secrétariat (UNESCO, 2000a, p. 10). Voir aussi la note de bas de page 6 de ce chapitre au sujet de la coordination mondiale de l'EPT.

**7.1.1.3 La création du programme par la CONFEMEN répond aussi au constat que « l'espace francophone n'est pas encore doté des outils qui lui permettraient de faire une analyse scientifique de son propre espace éducatif »**

Avant de présenter ces mécanismes, toutefois, il importe d'apporter certaines précisions quant à la manière dont le mouvement de l'Éducation pour tous forme le contexte direct de création du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et de remarquer que sa mise en place répond également au constat établi à cette époque que « l'espace francophone n'est pas encore doté des outils qui lui permettraient de faire une analyse scientifique de son propre espace éducatif »<sup>11</sup>.

Pendant l'année qui a séparé la tenue de la première Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (mars 1990) et la création du programme de la CONFEMEN (mars 1991), les ministres francophones de l'Éducation, réunis à l'occasion de la 42<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN (Bamako, juillet 1990), ont voulu souligner le caractère indissociable des dimensions quantitatives et qualitatives dans les efforts pour l'Éducation pour tous. Tel que l'indique le rapport général de la session concernant les échanges de vue sur les conclusions de la Conférence mondiale sur l'EPT : « [L]es Ministres, d'un commun accord, ont convenu de la nécessité de préserver dans tous les pays concernés un enseignement de qualité et confié [à un] comité ad hoc le soin d'approfondir la réflexion sur cette question » (CONFEMEN, 1990).

Parlant des délégués français qui, dans ce cadre, ont proposé d'étendre à d'autres pays francophones la démarche générale de recherche mise au point par Jarousse et Mingat au Togo, un informateur de la partie des chercheurs note : « Donc ils sont partis de l'idée que, voilà, on avait pour une fois un programme qui parlait de l'éducation qui à la fois avait une vision économique un peu globale de cadrage et, disons du point de vue de sa méthodologie, était *sérieux*. » Après que deux comités ad hoc ont préparé et approuvé ce projet et qu'un comité d'experts en a avalisé la démarche scientifique, le programme a vu le jour lors de la 43<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN à Djibouti, en mars 1991.

---

<sup>11</sup> Ces propos sont ceux de Lionel Jospin, alors ministre français de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et ont été tenus à l'occasion de la session ministérielle de la CONFEMEN de 1990 (CONFEMEN, 1990).

Dès l'époque de sa fondation, le programme est présenté comme marquant une meilleure coopération éducative entre les pays francophones.

En effet, il a été prévu que le programme mène ses activités dans les pays membres qui sont les plus éloignés des objectifs de l'EPT, le but étant de « mettre en relation les aspects quantitatifs et qualitatifs des systèmes étudiés et de dégager, dans le cadre des solidarités francophones, les choix possibles des stratégies éducatives les plus efficaces » (CONFEMEN, 1991, p. 97).

« Identifier les facteurs d'école efficace » devait aussi, par la même occasion, permettre à l'espace francophone de générer des connaissances sur ses systèmes éducatifs et de fortifier ses connaissances et ses capacités en ce qui a trait aux méthodes quantitatives de recherche en éducation.

Aussi, trois objectifs ont été fixés au programme :



Identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux en comparant, à l'échelle nationale et internationale, les performances des élèves, les méthodes d'enseignement et les moyens mis en œuvre



Diffuser librement les résultats obtenus, de même que les méthodes et les instruments d'évaluation préconisés



Développer, dans chacun des États participants, une capacité interne et permanente d'évaluation du système éducatif

Du point de vue des pays membres, la CONFEMEN, dont le rôle consiste à orienter les politiques éducatives des pays francophones, allait ainsi être en mesure, à travers son Programme d'analyse des systèmes éducatifs, d'éclairer les choix nationaux en mettant à la disposition des pays « les éléments techniques nécessaires aux décisions politiques » et en contribuant « de manière plus significative à la recherche d'une meilleure optimisation dans l'utilisation des moyens disponibles pour l'éducation » (CONFEMEN, 1991, p. 48). Les pays membres souhaitaient également que « la capacité d'expertise, forgée au niveau des pays, [puisse] ensuite être mobilisée au bénéfice des politiques de l'Éducation à chaque fois que nécessaire » (CONFEMEN, 1991, p. 97).

En même temps, la CONFEMEN allait pouvoir mieux alimenter la programmation de la Francophonie en matière d'éducation et de formation – puisque les orientations stratégiques tracées par la CONFEMEN et ses productions sont prises en compte par l'Organisation internationale de la Francophonie<sup>12</sup>. En somme, la mise en place du programme permettait à la CONFEMEN (au sein de la Francophonie), mais aussi à la Francophonie (sur la scène internationale), d'apporter « un vivier d'expertise, un champ d'expériences, des capacités dans le domaine du savoir-faire éducatif » (CONFEMEN, 1990).

**Si on doit à cette dimension de solidarité francophone l'établissement même d'un programme là où il n'y avait que très peu de connaissances disponibles à l'époque, la garantie d'une contribution à la formation de capacités nationales ainsi que la prise en compte dans l'analyse d'éléments de contexte spécifiques (aux pays africains, singulièrement), elle ne fait pas pour autant du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN un projet qui se singularise par rapport au mouvement de l'EPT.**

Plutôt, on comprend que le programme a été mis en place dans l'idée que sa justification vient du fait que la compréhension apportée permettra de mieux garantir l'atteinte des objectifs de l'EPT. Les recherches visent, comme le spécifiait le ministre français de l'Éducation nationale en 1990 (Lionel Jospin), à « rechercher les meilleures solutions pour que, dans un cadre budgétaire toujours très strictement limité, la demande d'enseignement soit mieux satisfaite, tant sur un plan quantitatif que qualitatif » (CONFEMEN, 1990). En outre, la création du programme se rapproche de deux orientations principales fixées dans la Déclaration mondiale sur l'EPT de 1990 (voir le tableau 7.1).

---

<sup>12</sup> Ou, comme c'était alors le cas, par l'Agence de coopération culturelle et technique. Au sujet de l'appellation des organisations, il faut préciser que l'Agence de coopération culturelle et technique est devenue, en 1995, Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF). Puis, en 2005, la Charte de la Francophonie a été révisée : l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a alors intégré en son sein l'ancienne Agence intergouvernementale de la Francophonie (jusqu'alors principal opérateur de l'OIF) et a été restructurée autour d'un nombre restreint de directions, placées sous l'autorité du Secrétaire général de la Francophonie. La nouvelle Charte de la Francophonie intègre d'ailleurs « officiellement » la CONFEMEN dans sa constitution institutionnelle. Au sein du dispositif francophone, c'est donc une mission de nature politique qui est confiée à la CONFEMEN : orienter les politiques éducatives des pays francophones, de même que l'ensemble de la programmation éducation-formation soumise à l'approbation des Sommets francophones (CONFEMEN, 2012a, « Historique de la CONFEMEN » ; OIF, *Organisation internationale de la Francophonie*, "Les conférences ministérielles permanentes", 2013).

En premier lieu, « renforcer les partenariats » implique, entre autres, qu'il est possible de miser sur des formes de coopération déjà existantes entre pays qui partagent certaines caractéristiques et préoccupations communes (autrement dit, des formes « régionales » de coopération) pour aider les autorités nationales à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de leurs populations. Dans le Cadre d'action associé, on peut lire, d'ailleurs, que « cette forme de collaboration régionale semble particulièrement appropriée dans six domaines », dont la recherche et l'amélioration de la collecte et de l'analyse de l'information (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 17). Dans cette perspective (et tel qu'il a été précisé au point précédent), la nécessité de « contribuer à développer la capacité endogène qu'ont les autorités nationales et leurs partenaires dans les pays de répondre efficacement aux besoins » éducatifs est également soulignée (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, p. 6).

En second lieu, l'orientation consistant à « mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage » est définie de la manière suivante dans la Déclaration mondiale :

L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si *les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition de connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles*. L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage [...]. Il est nécessaire de définir pour chaque programme éducatif des niveaux d'acquisition satisfaisants et d'appliquer des systèmes améliorés d'évaluation des résultats (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Déclaration mondiale, p. 5-6, soulignés de KV).

Ce que cette définition met en relief, c'est d'abord que la conception de la qualité de l'éducation promue par le programme (en termes de conditions concrètes d'enseignement et de niveaux d'acquisitions des élèves) est en phase avec cette orientation. En même temps, elle fait ressortir qu'un objectif de la réussite tel que « l'acquisition de valeurs utiles » n'apparaît pas véritablement traité dans le projet de Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

Or, comme il sera mis en évidence au point suivant, ce type d'objectif ne sera pas non plus priorisé dans le contexte des mécanismes de suivi et d'aide technique et financière mis en place à la suite du Forum de Dakar et dans lequel les recherches menées par le programme prendront aussi leur sens à partir des années 2000.

Ceci m'amène à établir un premier constat plus général qui se dégage de cette « cartographie contextuelle ». **En fait, le contexte qui est pris en compte dans l'utilisation et dans le processus de collaboration n'est pas tellement le contexte postcolonial comme tel du point de vue des pays africains qui réfléchiraient au devenir de leurs systèmes éducatifs dans le sens de questionnements axés : sur la transmission à la fois de connaissances et de valeurs culturelles qu'on choisirait de retenir et/ou d'inscrire ; sur la redéfinition et l'affirmation d'une identité collective ; et sur l'extension de la scolarisation et les finalités de l'école vu l'héritage colonial et vu les réalités actuelles (notamment économiques).** Plutôt, le contexte postcolonial dont il s'agit est celui situé au niveau global, dans lequel les rapports entre les pays du Nord et les pays autrefois colonisés en sont maintenant de *développement*, au sens descriptif défini au chapitre 4, c'est-à-dire fondés sur « des opérations volontaristes de transformation d'un milieu social, entreprises par le biais d'institutions ou d'acteurs extérieurs à ce milieu mais cherchant à mobiliser ce milieu » (Olivier de Sardan, 1995, p. 7)<sup>13</sup>.

**Ce contexte de développement agirait sur les pays africains à travers une interprétation de ce que doivent être les priorités en matière d'éducation (vu le contexte postcolonial au niveau national, dirais-je), et à travers des interventions et des rapports de pouvoir associés.** En tant que contexte postcolonial, le contexte pris en compte dans la recherche au Sénégal pourrait être qualifié en reprenant ces termes de la chercheuse Ella Shohat : « [it] carries with it the implication that colonialism is now a matter of the past [... and] comes equipped with little evocation of contemporary power relations » (Shohat, 1992, p. 105). En effet, il met en avant une logique gestionnaire et la réalisation d'objectifs standardisés et impulsés de l'extérieur ; il n'est donc pas orienté de façon à tenir compte des enjeux de transmission et d'autodéfinition en matière d'éducation dans les pays africains, voire d'autonomisation, plus généralement, de ces pays.

---

<sup>13</sup> L'anthropologue ajoute d'ailleurs, je le préciserai ici : « et reposant sur une tentative de greffe de ressources et/ou techniques et/ou savoirs » (Olivier de Sardan, 1995, p. 7).

En matière de recherche, cette situation a pour corollaire que **ce contexte, bien que favorable à la collaboration et incitant puissamment à demander, à produire et à utiliser des recherches dans les pays africains, oriente fortement l'activité scientifique dans une direction qui n'est pas celle de réfléchir du point de vue des pays africains, mais de celui du développement.** Cette orientation, je le montrerai dans la prochaine section (7.2), n'a pas nécessairement pour conséquence que les travaux produits sont d'emblée hors de propos, mais soulève d'autres questions tout aussi importantes concernant le fait de rejoindre les sensibilités locales.

**7.1.2 La collaboration se trouve informée par la conception corsetée de la recherche et de la relation de développement qui prévaut dans ce contexte international, au-delà des discours participatifs et de la puissante incitation à demander, à produire et à utiliser des recherches**

Au cours des années qui ont suivi la création du programme (et donc aussi la Conférence mondiale de Jomtien, en 1990), on constate que les priorités de la CONFEMEN se sont largement accordées avec celles du mouvement de l'Éducation pour tous. Du même coup, elles rendent compte d'une certaine évolution de ce mouvement qui a eu lieu pendant les dix années écoulées entre la Conférence de Jomtien et le Forum de Dakar. À titre d'exemple, un cadre d'action adopté en 2002 afin de relancer l'organisation prévoyait que l'action de la CONFEMEN et de ses pays membres s'articulerait autour des axes prioritaires suivants : 1) promouvoir l'éducation pour tous dans le cadre de la lutte contre la pauvreté, 2) mobiliser et diversifier les ressources en faveur du secteur de l'éducation, 3) viser l'efficacité dans l'utilisation de ces ressources et 4) développer le pilotage des systèmes éducatifs (CONFEMEN, 2012a, "Cadre d'action de Ouagadougou").

Ces axes reflètent notamment, au sein du mouvement de l'EPT, l'inscription des objectifs et des plans pour l'EPT « dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté » (UNESCO, 2000a, p. 9), de même qu'un accent particulier mis sur la gestion et la

gouvernance éducatives, sur l'efficacité dans l'utilisation des ressources, sur l'amélioration de la mesure des progrès de l'EPT et sur la recherche de sources novatrices de financement<sup>14</sup>.

### 7.1.2.1 L'évolution du programme, mais aussi celle de la conception de l'utilisation de la recherche qui lui est attachée, accompagnent l'évolution du mouvement de l'Éducation pour tous

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, pour sa part, a lui aussi accompagné cette évolution du mouvement de l'EPT en voyant, vers le milieu et la fin des années 1990, une diversification des types d'études réalisées et la production d'études portant sur des thèmes spécifiquement reliés aux enjeux soulevés ou aux transformations induites par le mouvement de l'EPT<sup>15</sup>. Cet informateur de la partie des chercheurs retrace ainsi l'évolution du programme, de sa création, en 1991, jusqu'au début des années 2000 :

Donc le programme, dans son évolution, reflète les préoccupations d'Éducation pour tous. On le voit bien et on l'a sur chacune des phases du PASEC [Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN]. Au début, c'est : bien voilà, on scolarise 100 % des enfants. Donc on s'est heurté à des questions *quantitatives*. La qualité se déclinait en termes d'objectifs quantitatifs d'Éducation pour tous. *Après, tu as eu : est-ce que l'éducation sera vraiment pour tous ? Et ce qu'on a eu de plus caractéristique, c'est l'équité du genre. On s'est beaucoup intéressé au PASEC : bien voilà, les garçons, les filles, les urbains, les ruraux. Donc on a décliné sur des questions d'équité. Après, il y a eu toute cette question qui est, je dis, un peu polluée mais qui a été très salutaire, c'est de se dire : mais oui, mais qu'est-ce que c'est l'Éducation pour tous ? C'est aussi trouver des maîtres*

<sup>14</sup> Ces aspects sont manifestes dans le Cadre d'action de Dakar (2000), notamment dans les stratégies indiquées en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT. En effet, 12 stratégies y sont définies, dont les six suivantes : susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base ; promouvoir des politiques d'EPT dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ; faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement dans l'éducation ; mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables ; assurer un suivi systématique des progrès accomplis pour atteindre les objectifs et mettre en œuvre les stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international ; s'appuyer sur les mécanismes existants pour accélérer les progrès vers l'EPT.

<sup>15</sup> Ainsi, en 1996, des suivis de cohorte ont été lancés dans trois pays (dont le Sénégal, de 1996 à 2000) pour étudier le redoublement et l'abandon scolaire (plus précisément, dans ce type d'études, c'est la cohorte d'élèves de deuxième année qui est suivie jusqu'à ce que les élèves atteignent la sixième année). De plus, entre 1999 et 2002, des études thématiques s'intéressant à un thème précis de politique éducative (l'impact de la double vacation [soit une école ou une classe qui accueille deux groupes distincts d'élèves à des horaires différents au cours de la journée], la formation des maîtres et le recrutement d'enseignants contractuels) ont été conduites dans quatre pays.

pour tout le monde. Et on a vu que, disons, un peu *accaparés* par la réalité du terrain, toutes ces histoires de maîtres contractuels, d'écoles spontanées, c'est quelque chose qui a fait un choc du terrain. On a dit : voilà, vous, vous étudiez l'école efficace au PASEC, vous pouvez vous préoccuper de ça. Alors ça, ça a été ce qu'on peut appeler la phase trois du PASEC, de ressourcement un peu, avec les nouvelles thématiques qui sont venues.

**Mais par-dessus tout, en ce qui concerne l'évolution du programme, les recherches conduites se sont retrouvées, à partir des années 2000, resituées aussi dans le contexte des mécanismes de suivi et d'aide technique et financière mis en place à la suite du Forum de Dakar – des mécanismes qui se montrent finalement assez contraignants, sur le plan de la relation de développement comme sur celui de la production et de l'utilisation de la recherche<sup>16</sup>.**

Il faut préciser que c'est dans une période qualifiée par les analystes de « crise de la théorie du développement mais aussi des politiques et des stratégies mises en œuvre » que se tient le Forum de Dakar, en 2000 (Azoulay, 2002, p. 21). Cette crise « se manifeste par l'incapacité du renouvellement des pratiques et des stratégies après, successivement, les échecs des stratégies fondées sur un rôle dominant des États et le volontarisme de l'action publique, mais surtout après les échecs sociaux et économiques des programmes d'ajustement structurel » appliqués vigoureusement dans les PED, notamment les pays africains, pendant les années 1980 et le début des années 1990 (Azoulay, 2002, p. 23).

---

<sup>16</sup> D'autres travaux ont eu pour but de situer le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et les recherches qu'il mène dans le contexte de développement. Je pense en particulier au rapport produit en 2003 par Muriel Barlet et Anthony Briant, dans le cadre d'un stage d'études effectué au Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN, et intitulé « Le PASEC : un outil de la Francophonie au service du développement de l'éducation ». Ce rapport a été rédigé sous la supervision d'un conseiller de l'équipe internationale du programme. Les auteurs y situent ce dernier par rapport : à l'évolution de la réflexion (économique) sur le développement et celle des politiques de coopération internationale ; aux actions internationales en faveur de l'éducation depuis 1990 ; à l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés et l'initiative Fast Track ; et à l'évolution des orientations de la CONFEMEN et celle de sa place au sein de la Francophonie.

La présente section (7.1) de ce chapitre recoupe plusieurs idées avancées dans le rapport de Barlet et Briant, et y puise certains éléments. Toutefois, tandis que leur compte rendu est orienté dans le but de démontrer que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN est « un outil performant de la Francophonie au service du développement de l'éducation » tel qu'il est alors pratiqué (Barlet et Briant, 2003, p.118), mon exposé adopte plutôt une perspective critique et axée plus spécifiquement sur la vision de la recherche, sur la place qui est accordée à cette dernière et sur les facteurs qui en déterminent la production et l'utilisation dans le contexte international entourant les recherches conduites par le programme (spécialement celle menée au Sénégal pendant l'année scolaire 2006-2007). Dans cette optique, leur rapport est évocateur et constitue une source de données à plusieurs titres.

Dans les faits, on observe, dans le milieu du développement et au cours des années 1990, un renouement avec l'approche centrée sur la satisfaction des besoins fondamentaux (d'abord apparue au milieu des années 1970). Ainsi, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) propose, en 1990, un « indicateur du développement humain », reposant sur le concept de développement humain en tant que « processus qui conduit à l'élargissement de la gamme des possibilités qui s'offrent à chaque individu » (Azoulay, 2002, p. 61)<sup>17</sup>. La Banque mondiale, « à la fois sous l'effet des résultats, pour le moins mitigés, des politiques d'ajustement structurel (PAS), mais aussi des critiques croissantes des fondements théoriques de ces programmes et des succès des modèles asiatiques », fait de la lutte contre la pauvreté « son nouvel étendard » à partir du milieu des années 1990, tout en maintenant sa doctrine néolibérale (Azoulay, 2002, pp. 23, 291).

En outre, le constat que l'aide publique au développement est « faible, inégalement répartie et repose sur des stratégies inopérantes » aurait été formulé à cette période par les acteurs du milieu du développement (Barlet et Briant, 2003, p. 24). Sur ce dernier point, à savoir celui des stratégies, c'est la méthode d'acheminement de l'aide qui est mise en cause : l'aide apportée par le soutien à des projets spécifiques et limités (l'« approche par projet ») serait souvent fractionnée, dominée par les bailleurs de fonds et n'aurait que peu d'impact structurel sur les problèmes fondamentaux à résoudre.

---

<sup>17</sup> Comme l'explique l'économiste Gérard Azoulay : « Pour le PNUD, quel que soit le niveau de développement, les trois possibilités essentielles qui s'offrent à chaque individu pour développer ses capacités et potentialités humaines sont : vivre longtemps et en bonne santé, acquérir des connaissances et un savoir, avoir accès aux ressources nécessaires pour vivre dans des conditions décentes. L'absence de ces capacités essentielles prive les individus d'un grand nombre de possibilités de choix. Pour autant, le développement humain, selon le PNUD, ne s'arrête pas là. Il s'attache aussi aux possibilités de choix dans d'autres domaines essentiels ayant une grande importance pour les individus : des opportunités de créativité et de productivité dans les sphères politique, économique et sociale, le droit à la dignité, la maîtrise de sa destinée et le sentiment d'appartenance à une communauté. Le revenu est l'un des principaux moyens d'élargir les possibilités de bien-être, mais il ne peut représenter la totalité de la vie humaine. Un indicateur de développement humain ne peut donc se baser sur la simple prise en compte du PNB par habitant » (Azoulay, 2002, p. 61-62).

Dans cette perspective, remarquent Barlet et Briant, la pauvreté ne se définit pas uniquement par un revenu faible, mais également par une privation de ses « capacités de base » : droit à vivre longtemps, à se nourrir correctement, à avoir accès à un système de santé efficace, à s'éduquer [devrais-je ajouter : à s'informer]. Aussi, les politiques de développement *humain* doivent-elles viser aussi à lutter contre les déterminants de la pauvreté (malnutrition, illettrisme, faible accès aux services de santé publique, etc.) et considérer les niveaux de développement à travers des indicateurs à la fois économiques et sociaux (Barlet et Briant, 2003, p. 13-32).

Toute cette évolution aurait abouti, entre autres, à l'adoption en 2000 de cibles en vue de réduire de moitié la pauvreté dans le monde et d'améliorer la situation des plus démunis pour 2015. Ce sont les objectifs du Millénaire pour le développement (voir la note de bas de page 9 de ce chapitre). De plus, graduellement se serait définie une vision de l'aide publique au développement dans laquelle celle-ci est envisagée comme « un outil de lutte contre la pauvreté et d'intégration [des pays dits en développement] dans une économie mondialisée » :

L'aide publique pour le développement doit aujourd'hui répondre aux deux objectifs de développement interdépendants suivants : soutenir les programmes de lutte contre la pauvreté et les inégalités par *un appui budgétaire aux pays présentant des plans d'action crédibles* ; et faciliter l'intégration des pays en développement dans l'économie mondiale pour permettre à tous de profiter des fruits de la croissance (Barlet et Briant, 2003, p. 30, se basant sur le rapport *Coopération pour le développement* de 1999, préparé par le Comité d'aide au développement de l'OCDE, soulignés de KV).

Une initiative et un consensus international, en particulier, reflètent cet esprit tout en se montrant d'importance dans le fonctionnement des mécanismes d'aide dans le secteur de l'éducation.

Il s'agit, en premier lieu, de l'**Initiative en faveur des pays pauvres très endettés**, lancée en 1996 par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale (après une succession de plans et de programmes de traitement de la dette depuis 1982). Cette initiative a pour objectif de « ramener à un niveau soutenable la charge de l'endettement extérieur des pays pauvres les plus lourdement endettés » (FMI, 2012, "Allègement de la dette au titre de l'initiative PPTTE")<sup>18</sup>. Elle vise une quarantaine de pays qui pourraient obtenir jusqu'à 90 % de réduction de leur dette s'ils satisfont d'abord à un certain nombre de conditions, dont « donner la preuve qu'[ils ont] procédé à des réformes [fiscales et structurelles] et mené une politique économique avisée dans le cadre de programmes appuyés par le FMI et la Banque mondiale » et « avoir élaboré

---

<sup>18</sup> Les plans et programmes antérieurs consistaient essentiellement en des mesures de rééchelonnement, qui n'ont « pas permis aux pays les plus pauvres de sortir véritablement du cycle de l'endettement », et dans le cadre desquelles ces derniers ont été amenés à mettre en œuvre les politiques d'ajustement structurel (Azoulay, 2002, p. 234). Il faut savoir, par ailleurs, que pendant la période où la gestion internationale de la dette des pays pauvres était au plus haut rang des préoccupations des pays industrialisés, « l'endettement du continent [africain] n'a cessé de croître en dépit des mesures d'allègement, d'annulation et de l'octroi de financements de plus en plus concessionnels. Il a été multiplié par 3,7 entre 1980 et 1998 » (Azoulay, 2002, p. 234).

un document de stratégie pour la réduction de la pauvreté<sup>19</sup> (DSRP) suivant un vaste processus participatif au niveau national » (FMI, 2012, « Allègement de la dette au titre de l'initiative PPTE »)<sup>20</sup>.

En allégeant la dette, l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés dit viser à lever les obstacles au développement et à libérer dans les pays des ressources à investir dans les secteurs sociaux, notamment dans l'éducation. Aussi, les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté – qui sont, d'après le discours officiel, élaborés par le gouvernement du pays, en concertation avec des parties prenantes au niveau national et les bailleurs de fonds extérieurs, dont la Banque mondiale et le Fonds monétaire international – déterminent-ils l'usage qui sera fait des ressources dégagées par l'allègement de la dette au titre de l'Initiative.

En second lieu, le **Consensus de Monterrey** a été adopté en mars 2002 à l'issue de la Conférence internationale sur le financement du développement, organisée à Monterrey (Mexique) par l'Organisation des Nations Unies. Dans ce consensus présenté comme un cadre pour l'action internationale en matière de développement, les chefs d'État et de gouvernement précisent d'entrée de jeu que « [leur] objectif est d'éliminer la pauvreté, d'atteindre une croissance

---

<sup>19</sup> Ce dispositif (aussi appelé cadre stratégique de lutte contre la pauvreté) a été mis en place en 1999 pour servir de base opérationnelle pour l'allègement de la dette dans le cadre de l'Initiative et, par la suite, également pour les prêts concessionnels du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale. Nous verrons que, dans le secteur de l'éducation, les pays doivent aussi disposer d'un document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) pour avoir accès aux financements internationaux prévus dans le cadre de l'initiative multilatérale Fast Track.

Aujourd'hui, un DSRP vise à établir un lien entre les mesures publiques nationales, le soutien des donateurs et les résultats du développement nécessaires pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement. Il contient une évaluation de la pauvreté et décrit les politiques et les programmes macroéconomiques, structurels et sociaux qu'un pays mettra en œuvre pour les trois années à venir en vue de promouvoir la croissance et réduire la pauvreté, ainsi que les besoins de financement extérieurs associés. Une composante éducation a pour but, selon le discours officiel, d'assurer que les stratégies d'éducation du pays accordent la priorité à l'amélioration des résultats éducatifs des populations pauvres et qu'elles soient intégrées à une stratégie de développement globale cohérente (FMI, 2012, « Documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) » ; IMO-EPT, 2004).

<sup>20</sup> Les deux autres conditions auxquelles les pays doivent satisfaire pour bénéficier de l'Initiative sont les suivantes : « être admissible à emprunter auprès de l'Agence internationale de développement de la Banque mondiale, qui octroie des prêts sans intérêts et des dons aux pays les plus pauvres du monde et auprès du FMI, par le biais du fonds fiduciaire pour la réduction de la pauvreté et pour la croissance, qui offre des prêts à des taux bonifiés aux pays à faible revenu ; faire face à une charge d'endettement insoutenable, à laquelle ils ne peuvent s'attaquer au moyen des mécanismes d'allègement de la dette traditionnels » (FMI, 2012, « Allègement de la dette au titre de l'initiative PPTE »).

économique soutenue et de promouvoir le développement durable à mesure que nous progressons vers un système économique mondial véritablement ouvert à tous et équitable » (ONU, 2002, p. 2). En même temps, ils notent que « les ressources mobilisées sont tout à fait insuffisantes pour réaliser les objectifs de la communauté internationale en matière de développement, notamment ceux énoncés dans la Déclaration du Millénaire » (ONU, 2002, p. 2). Aussi, deux grandes orientations ressortent-elles, à mon sens, du Consensus de Monterrey afin de « mobiliser » ces ressources financières et de « réunir les conditions économiques nationales et internationales requises » (ONU, 2002, p. 2).

D'abord, on semble s'entendre sur l'idée qu'« un système commercial multilatéral universel, bien réglementé, ouvert, non discriminatoire et équitable, conçu comme un véritable instrument de libéralisation des échanges peut être un grand facteur de développement dans le monde, parce qu'il serait bénéfique à des pays à divers stades de développement » (ONU, 2002, p. 8). Ensuite, on estime que la réalisation des objectifs de développement passe par l'établissement d'« un nouveau partenariat » entre pays dits développés et pays dits en développement (PED), fondé sur des responsabilités et des obligations mutuelles. Dans cette perspective, le Consensus de Monterrey appelle à une action conjointe dans laquelle chaque partenaire assume des responsabilités qui lui reviendraient. Dans le domaine de l'aide publique au développement, spécifiquement, plusieurs conditions de partenariats « efficaces » entre donateurs et bénéficiaires sont précisées.

De ce fait, le Consensus de Monterrey a inspiré la réflexion sur l'efficacité de l'aide qui a cours jusqu'à ce jour (voir le chapitre 1, au point 1.1.2.2) et ouvert la voie à la généralisation d'une autre méthode d'acheminement de l'aide technique et financière (que l'approche par projet), à savoir l'approche *sectorielle*. Dans le secteur de l'éducation, par exemple :

Il s'agit d'établir un programme global de financement du secteur éducatif et de définir, avec les autorités nationales, un cadre d'ensemble pour la gestion à moyen terme du secteur éducatif. Sur la base de ce cadre, tous les financements (nationaux et extérieurs) viennent contribuer au développement de la politique sectorielle qui est gérée par les autorités nationales selon les procédures de décaissement propres à chacun des pays (et non plus selon les procédures imposées par le bailleur de fonds) (Université de Mons, 2009).

Ainsi, l'approche sectorielle est promue comme une approche qui contribue à concevoir un plan de développement prenant en compte l'ensemble du secteur (plutôt que de se centrer sur un sous-secteur particulier) et à déterminer les besoins financiers nécessaires à sa réalisation sur la base d'un cadre de dépenses à moyen terme (soit trois ou cinq ans)<sup>21</sup>. L'élaboration, la planification, l'exécution et le suivi du plan sectoriel se font par le PED, en consultation avec les donateurs et les autres parties prenantes, et avec le soutien technique des pays du Nord. L'approche sectorielle associe les principaux bailleurs de fonds, qui participent alors conjointement au financement du plan de développement sectoriel. Elle prévoit également l'organisation périodique, par le gouvernement du PED, de réunions des représentants de toutes les parties concernées, en particulier des différents contributeurs bilatéraux et internationaux (Université de Mons, 2009 ; Barlet et Briant, 2003, p. 31-32).

Au sein du mouvement de l'EPT, cette évolution de l'aide au développement s'est traduite à travers les orientations et stratégies énoncées dans le Cadre d'action de Dakar (voir les extraits cités au point 7.1.1.2 et la note de bas de page 14 de ce chapitre). Elle s'est également traduite dans les mécanismes mis en place à la suite du Forum de Dakar, en particulier l'**initiative Fast Track** (en français, peu usité, Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, IMOA-EPT)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Le cadre de dépenses à moyen terme (CDMT) « est un instrument de planification budgétaire de la mise en œuvre d'un Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté ou d'un programme sectoriel, généralement établi à trois ou cinq ans. Il établit un lien entre la politique, la planification et l'établissement du budget et est garant de l'opérationnalité de la politique. C'est un moyen de caler la programmation des dépenses sur un plan d'action cohérent avec la mise en œuvre de la politique. Le CDMT doit comporter les 4 caractéristiques suivantes : être exhaustif et inclure toutes les sources de financement, même externes ; être réaliste et ne pas sous-estimer les dépenses ni surestimer les recettes ; être clair sur la façon dont les ressources seront utilisées et sur les résultats qui seront mesurés ; être validé par le Ministère des Finances (ou du budget) » (AFD, s.d., « Glossaire »).

<sup>22</sup> Au nombre des mécanismes de suivi et d'aide technique et financière créés à la suite du Forum de Dakar, on peut aussi citer le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous et le soutien au développement ou au renforcement des plans d'action nationaux pour l'EPT, tous deux mis en place par l'UNESCO.

Ainsi, à partir de 2002, l'UNESCO publiera annuellement un Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, élaboré par une équipe indépendante et considéré en tant que « principal instrument d'évaluation des progrès réalisés, à l'échelle mondiale, dans la réalisation des six objectifs de l'EPT définis à Dakar ». Chaque édition traite d'un thème en particulier, « choisi en fonction de son importance dans le processus de l'EPT » (par exemple, la petite enfance, l'égalité entre les sexes, l'alphabétisation, la qualité et la gouvernance). Quant au soutien au développement ou au renforcement des plans d'action nationaux pour l'EPT, il s'agit d'un soutien apporté aux pays sous la forme d'un encadrement à travers des forums EPT aux niveaux national et régional, auxquels des organisations de la société civile sont associées. Au niveau régional, le forum EPT agit comme une instance régionale de concertation, d'échange et de coopération. Au niveau national, le forum EPT agit comme une plateforme impliquant les départements ministériels et les partenaires nationaux et internationaux

Celle-ci a été lancée en 2002 par 22 bailleurs de fonds pour l'éducation : institutions bilatérales, régionales et internationales et banques de développement. Elle est vue comme un partenariat mondial concrétisant l'engagement du Forum de Dakar en matière de financement de l'éducation. Tel que son nom l'indique, elle est destinée à accélérer la réalisation de l'Éducation pour tous, en particulier l'atteinte d'une scolarisation primaire universelle de qualité. Il s'agit d'un mécanisme multilatéral de financement de l'éducation dans les PED – mais pas seulement. La Banque mondiale (2011) présente l'initiative plutôt comme « une plateforme de collaboration au niveau des pays et au niveau global ». En fait, le principe général de l'initiative consiste à « encourage[r] les pays à faible revenu à élaborer des plans nationaux d'éducation et à engager davantage de ressources politiques et financières, en contrepartie de quoi les pays donateurs s'engagent à fournir les financements et le savoir-faire requis pour atteindre les objectifs nationaux en matière d'éducation » (UNESCO, 1995-2012b, "Initiative pour la mise en oeuvre accélérée").

Une présentation plus détaillée du fonctionnement de ce mécanisme est pertinente, dans la mesure où, entre 2002 et 2011 (année où l'initiative Fast Track est devenue le Partenariat mondial pour l'éducation), l'initiative Fast Track a eu un poids considérable dans le contenu des plans sectoriels en éducation, dans le financement de l'éducation et dans les relations entre les bailleurs de fonds et les gouvernements dans les PED, dont le Sénégal. Le tableau 7.2 ci-après présente les grandes lignes du fonctionnement de ce mécanisme, que j'ai reconstituées à partir de plusieurs sources documentaires. Ces grandes lignes font apparaître très rapidement le caractère finalement assez contraignant de la relation établie sur la base de ce partenariat, de même que la forte imbrication des différents plans et stratégies encouragés par les cadres de référence internationaux ou requis pour bénéficier des initiatives internationales touchant à l'éducation (cette imbrication contribuant d'ailleurs au caractère contraignant).

---

concernés, dans le but de veiller à l'élaboration et à l'exécution d'un plan d'action national pour l'EPT, et de promouvoir un partage et des relations de partenariat.

<b>Tableau 7.2 : Le fonctionnement de l'initiative Fast Track (2002-2011)</b>	
<b>Principe général : encourager les pays à faible revenu à élaborer des plans nationaux d'éducation et à engager davantage de ressources politiques et financières, en contrepartie de quoi les pays donateurs s'engagent à fournir les financements et le savoir-faire requis pour atteindre les objectifs nationaux en matière d'éducation</b>	
<p><b>1.</b> À la base se trouve la condition que les PED démontrent « un engagement sérieux en faveur de l'éducation primaire universelle » en bâtissant un plan sectoriel pour l'éducation qui soit « crédible ».</p>	<p><b>Pour être jugé « crédible » (par les donateurs, voir le point 2), ce plan doit inclure :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « une stratégie visant à accélérer les progrès accomplis dans la réalisation de l'objectif d'éducation primaire pour tous, dans un cadre soutenable au plan budgétaire ;</li> <li>• une stratégie permettant de s'attaquer au problème du VIH/SIDA, à la question des inégalités de traitement entre garçons et filles, et à d'autres problèmes clés ;</li> <li>• un train de mesures nationales ayant pour objet d'améliorer la qualité de l'enseignement, l'équité, l'efficacité et la soutenabilité politique, budgétaire et sociale ;</li> <li>• un inventaire des obstacles liés aux capacités de mise en œuvre et les stratégies proposées pour y remédier ;</li> <li>• des renseignements sur la manière dont le pays se propose d'assurer le suivi et l'évaluation, et d'identifier des objectifs annuels permettant de mesurer les progrès accomplis dans certaines politiques et réalisations clés notamment celles qui figurent dans le cadre indicatif de l'Initiative Fast Track<sup>23</sup>, tel qu'il a été adapté aux conditions locales » (Agence française de développement, s.d., "Glossaire").</li> </ul>
<p><b>2.</b> De l'autre côté, l'initiative Fast Track confie aux donateurs présents dans le PED visé la responsabilité d'évaluer le plan sectoriel, puis de mobiliser l'aide en soutien au plan s'il est endossé par l'initiative Fast Track.</p>	<p><b>Concernant l'évaluation du plan sectoriel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « L'un des donateurs accepte la fonction d'organisme de coordination principal et se charge d'organiser l'évaluation du programme du pays, à l'aide des directives d'évaluation et du cadre indicatif FTI [<i>Fast Track Initiative</i>], avec la participation de tous les organismes bailleurs de fonds concernés. L'organisme de coordination principal est chargé de dresser le rapport de l'évaluation, avec notification de l'aval, puis il le remet au gouvernement du pays, à ses partenaires de développement, ainsi qu'au Secrétariat FTI » (Development Finance International, 2009, p. 6).</li> <li>• « L'évaluation vise essentiellement à identifier les déficits de financement et autres obstacles à la réalisation d'une éducation primaire universelle » (<i>ibid.</i>, p. 2).</li> <li>• Pour être approuvé par les donateurs, le plan sectoriel doit être jugé crédible suivant les critères énoncés au point 1. Il doit démontrer qu'il est « susceptible de remédier aux principaux obstacles à l'accélération de l'éducation primaire universelle dans les domaines suivants : politique, données, capacités, financement. En outre, ce plan doit aligner les priorités de l'éducation primaire sur celles de l'éducation préscolaire, secondaire, tertiaire et de l'éducation informelle » (<i>ibid.</i>, p. 6).</li> </ul>

<sup>23</sup> Le Cadre indicatif de l'initiative Fast Track a été établi de façon empirique, à partir des valeurs observées dans les pays pauvres ayant réussi à atteindre la scolarisation universelle. Il définit des lignes directrices à partir d'une série d'indicateurs sur les politiques éducatives, la prestation de services et le financement. L'analyse ayant conduit à l'élaboration de ce cadre indicatif a été menée par la Banque mondiale.

<p>3. Un PED reçoit l'endossement de l'initiative Fast Track lorsqu'il possède un plan sectoriel approuvé par les donateurs locaux, une stratégie nationale approuvée de réduction de la pauvreté ou un plan national équivalent, et un accord sur le suivi des indicateurs de référence.</p>	<p><b>D'une part :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'endossement de l'initiative Fast Track est donc conditionnel à l'approbation, par les donateurs locaux, du plan sectoriel pour l'éducation du pays candidat. Cela signifie notamment qu'un plan sectoriel d'éducation endossé est convenu avec les donateurs dans le pays.</li> <li>• L'endossement de l'initiative Fast Track est censé agir à titre de marque de reconnaissance et de signal à l'intention d'autres bailleurs de fonds éventuels que le plan sectoriel en éducation du PED visé mérite leur appui et pourrait représenter un « bon investissement ».</li> <li>• « Un "contrat" entre le gouvernement et les bailleurs de fonds engag[e] alors les pays partenaires à améliorer la planification, le suivi et l'engagement national, tandis que les partenaires du développement s'engag[ent] à augmenter l'aide, à soutenir le renforcement des capacités et à s'aligner avec les priorités et systèmes du gouvernement » (Cambridge Education, Mokoro Ltd. et Oxford Policy Management, 2010, p. 2).</li> <li>• L'exécution et le suivi du plan sectoriel se font conjointement par le PED et le groupe de donateurs locaux, appuyés par le Secrétariat Fast Track. Des rapports périodiques sont présentés (IMOA-EPT, 2004, p. 7).</li> </ul> <p><b>D'autre part :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La nécessité d'une stratégie nationale approuvée de réduction de la pauvreté pour l'endossement de l'initiative Fast Track implique que le pays doit aussi inscrire l'EPT dans un cadre d'action plus général de lutte contre la pauvreté, mais également en lien avec les cadres macroéconomiques plus généraux – incluant les réformes et la politique économique avisées par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (voir la présentation de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés faite précédemment).</li> </ul>
<p>4. En tant que mécanisme de financement, l'initiative Fast Track concède ses financements à travers deux fonds fiduciaires pluridonateurs et multibénéficiaires : le Fonds catalytique et le Fonds de développement des programmes d'éducation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Fonds catalytique apporte des financements pour toutes les activités relatives à l'exécution du plan sectoriel d'un pays en matière d'éducation. Il vise donc essentiellement à financer l'éducation dans les PED, en octroyant des financements pendant deux à trois ans.</li> <li>• « Pour les pays en développement dépourvus de plans éducatifs et dont les capacités sont trop faibles pour en établir un, le [Fonds de développement de programmes d'éducation] peut assurer un soutien technique et renforcer les capacités nécessaires à la préparation et à la mise en œuvre d'un plan d'éducation solide. Le fonds soutient également le partage des connaissances et des expériences en éducation » (Development Finance International, 2009, p. 2). Ainsi, ce fonds a pour but de fournir une aide technique à l'éducation ; il finance des projets particuliers et vise des mesures à plus court terme que le Fonds catalytique (<i>ibid.</i>, p. 5).</li> <li>• Le premier fonds a été établi en 2003 et le second, en 2004. Ces deux fonds communs sont administrés par la Banque mondiale (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012a, "Chronologie").</li> <li>• L'aide provenant de ces deux fonds prend la forme de dons.</li> </ul>

<p>5. « Alors que les financements du Fonds de développement de programmes d'éducation sont accessibles à tous les pays à faible revenu et octroyés de manière plus discrétionnaire, les financements du Fonds catalytique sont conditionnés à l'aval du partenariat FTI » (Development Finance International, 2009, p. 6).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainsi, jusqu'en 2007, « [l']aide du Fonds catalytique est offerte aux pays à faible revenu qui disposent d'un plan éducatif approuvé et d'un soutien limité des bailleurs de fonds dans le secteur de l'éducation » (Development Finance International, 2009, p. 4).</li> <li>• C'est dire que les financements consentis par le Fonds catalytique servent à combler les besoins de financement dans les PED qui ne disposent pas de ressources suffisantes (incluant celles des bailleurs de fonds locaux) pour exécuter leur plan sectoriel.</li> <li>• C'est dire aussi que « [l]es fonds exigent que les donateurs locaux donnent préalablement leur aval aux stratégies des pouvoirs publics » (<i>ibid.</i>, p. 7).</li> <li>• Pour présenter une demande de financement auprès du Fonds catalytique, un pays doit disposer d'un plan sectoriel d'éducation chiffré et clairement intégré dans la stratégie globale de réduction de la pauvreté du pays, ainsi que d'un cadre de dépenses à moyen terme (voir la note de bas de page 21 de ce chapitre).</li> <li>• Bref, « [l]e partenariat FTI fonctionne de manière plutôt décentralisée : les gouvernements bénéficiaires se chargent du développement et de la mise en œuvre du programme, alors que les donateurs locaux s'emploient principalement à fournir leur appui au développement et à la mise en œuvre, ainsi qu'à évaluer et approuver le plan sectoriel en éducation. Les partenaires locaux évaluent si le pays est capable et disposé à développer une stratégie approfondie dans le secteur éducatif. Ils déterminent également si le pays peut absorber efficacement et utiliser comme prévu les ressources qu'il est susceptible de recevoir dans ce contexte » (<i>ibid.</i>, p. 2).</li> <li>• Il faut ajouter que des spécialistes de la Banque mondiale interviennent à plusieurs stades du processus, notamment dans le suivi de la mise en œuvre.</li> <li>• Entre autres, une fois que les candidatures des pays ont été admises, « les tranches de financement du FC destinées aux pays sont décaissées après réception des rapports d'activité fournis par les Chefs d'équipes spéciales de la Banque mondiale » (<i>ibid.</i>, p. 7).</li> <li>• « Les fonds du FC sont généralement décaissés en deux tranches. La première tranche est mise à disposition immédiatement après la signature de l'accord de don, à la remise d'une demande de retrait. La deuxième tranche et les tranches ultérieures sont débloquées après réception d'un rapport de mise en œuvre satisfaisant, accompagné d'une demande de retrait » (<i>ibid.</i>, p. 7).</li> <li>• « En 2007, [le Fonds catalytique] a été revu et élargi : il apportait dorénavant des volumes de ressources plus importants et plus durables auxquels la quasi-totalité des pays endossés par l'IMOA étaient éligibles [sic] », et non plus uniquement les pays « orphelins de donateurs » (Cambridge Education, Mokoro Ltd. et Oxford Policy Management, 2010, p. 2).</li> </ul>
---	---

<p>6. Concernant l'initiative Fast Track, sa vocation d'initiative de coordination est mise de l'avant ; les fonds fiduciaires sont présentés comme complémentaires à cette mission.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Le FTI s'emploie donc à coordonner les donateurs au niveau mondial et national, à travers des programmes menés par les pays et la coordination des donateurs, généralement articulés autour d'un ministère de l'éducation dans le pays bénéficiaire et d'un donateur désigné responsable » (Development Finance International, 2009, p. 8).</li> <li>• De ce fait, l'un des objectifs de l'initiative est de rassembler les bailleurs autour d'une plateforme commune : « developing countries commit to design and implement sound education plans while donor partners commit to align and harmonize additional support around these plans » (Banque mondiale, 2011).</li> <li>• Un autre « objectif est une réallocation de l'aide à l'éducation vers les pays les plus pauvres et les plus en retard dans l'éducation de base. Il s'agit ainsi de privilégier l'Afrique, les pays bénéficiant de l'initiative Pays Pauvre Très Endetté (PSTE) et les pays "orphelins" qui ont un nombre restreint de bailleurs de fonds » (AFD, s.d., « Initiative Fast Track »).</li> <li>• Un autre « objectif concerne le montant des ressources financières. L'initiative Fast Track a pour but d'inciter les bailleurs de fonds à augmenter le montant de leur aide et de la diriger vers les pays élus [sic]. Le fait de pouvoir soutenir les pays selon leur performance en matière de politique éducative permet aux bailleurs de fonds de s'engager sur un financement à plus long terme et pour des montants plus élevés » (<i>ibid.</i>, « Initiative Fast Track »).</li> <li>• Par ailleurs, lors de son lancement, le principal cadre de référence de l'initiative Fast Track est le Consensus de Monterrey. À partir de 2005, l'initiative est explicitement associée aux principes avancés dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide.</li> </ul>
--	--

Ainsi, la présentation détaillée du fonctionnement de l'initiative Fast Track permet de comprendre en quoi ce mécanisme – ou aujourd'hui le Partenariat mondial pour l'éducation – peut se présenter comme un partenariat visant à accélérer du même coup la réalisation de l'Éducation pour tous, l'atteinte des objectifs du Millénaire et la réalisation des stratégies de lutte contre la pauvreté, en plus d'améliorer l'efficacité de l'aide. En même temps, cette présentation laisse supposer que **le fonctionnement de mécanismes tels que l'initiative Fast Track ou encore l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés n'autorise pas une si grande marge de manœuvre dans la prise en compte des résultats de recherche, de manière générale, par les gouvernements des PED.** En effet, les choix politiques et le contenu des politiques éducatives seraient largement prédéterminés par les conditions en fonction desquelles le plan sectoriel en éducation d'un pays est jugé « crédible » par les donateurs locaux (ces conditions détaillées s'inspirent, il faut le dire, des grands cadres de référence internationaux). Il en va de même pour les documents de stratégie pour la réduction de la

pauvreté, qui doivent être approuvés par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale.

Cette situation signale d'ailleurs que les organisations internationales ont une très grande influence et autorité pour orienter les priorités en matière d'éducation dans les PED. Pourtant, cette influence et cette autorité cohabitent avec un discours suivant lequel les différentes mesures seraient « fermement ancrées dans des programmes d'action nationaux définis et gérés à l'échelon local » et dont les bailleurs de fonds soutiennent la mise en œuvre si ces programmes et ces plans sont réalistes (Réseau du CAC, 1999). Par exemple, le Partenariat mondial pour l'éducation dit de lui-même qu'il n'est pas seulement un mécanisme de financement : « [I]t helps donors and developing country partners work together to ensure that education aid is better coordinated and more effective, based on countries' own education strategies » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012b, "10 Things about the Global Partnership"). Ou encore, le Fonds monétaire international soutient qu'« [i]l revient au pays de définir les priorités de la lutte contre la pauvreté » (FMI, 2012, « Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) »). De manière plus nuancée, on ajoute que : « Pour que le plan national de lutte contre la pauvreté soit efficace, il faut qu'il soit pris en charge par le pays et reçoive un large appui de l'opinion publique » (FMI, 2012, « Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) »).

Ceci débouche sur deux constatations en ce qui concerne la production et l'utilisation de la recherche.

La première constatation est que, **dans ces conditions, il y a lieu de croire que si les résultats des recherches – même celles produites dans le cadre du mouvement de l'EPT – étaient communiqués aux groupes de la société civile, à la communauté éducative ou à la population plus généralement, le débat engagé ne pourrait être que limité.** Car une discussion en profondeur des priorités du gouvernement en matière d'éducation ou du fonctionnement de l'aide internationale apparaît peu probable. Il n'y aurait donc d'espace que pour une observation de la situation, toujours pensée en fonction des objectifs de développement convenus par la communauté internationale ; pour une demande de reddition de compte adressée aux autorités

nationales à l'égard de leurs « engagements » ; ou encore pour une sensibilisation ou une mobilisation accrue en vue de l'atteinte des objectifs. Or il faut remarquer que **ces options vont toutes dans le sens d'une justification des objectifs existants en matière d'éducation (et laissent apparaître, au passage, que le gouvernement local serait davantage tenu de justifier ses choix auprès des acteurs externes que de la population du pays).**

La deuxième constatation est que le mouvement de l'EPT évolue vers une plus grande opérationnalisation, et que cette tendance s'observe aussi dans la place accordée à la recherche au sein du mouvement.

D'une manière globale, si l'on tente de cerner la vision de la recherche qui se dégage, par exemple, du Cadre d'action de Dakar (2000), on peut noter que ce dernier relève une meilleure compréhension de plusieurs phénomènes essentiels. Il pointe certaines zones précises où des besoins de connaissances se font toujours sentir ; le type de besoins spécifiés consiste d'ailleurs bien souvent à établir un état des lieux de certains phénomènes ou situations. Par exemple, on peut lire qu'« [o]n n'a que peu d'information également sur la nature et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que des résultats de l'éducation à tous les niveaux des systèmes éducatifs » (UNESCO, 2000a, p. 13). Dans l'ensemble, **l'activité de recherche y est vue comme accompagnant plus directement et plus étroitement l'action en vue de l'atteinte des objectifs de l'EPT. Il s'agit de disposer des connaissances et des données requises pour mieux planifier, gérer et évaluer les actions, à différents niveaux. Il s'agit aussi de disposer des connaissances et des données nécessaires pour rendre compte de son action, comme en témoignent ces extraits :**

Il ressort de récentes études sur les résultats de l'apprentissage dans certains pays qu'un pourcentage important d'enfants n'acquièrent qu'une fraction du savoir et des compétences qu'ils sont pourtant censés maîtriser (UNESCO, 2000a, p. 17).

Pour réaliser les objectifs de l'EPT, il faut fixer des priorités, définir des politiques, établir des objectifs et des indicateurs des résultats, allouer des ressources, surveiller les performances et évaluer les résultats qualitatifs et quantitatifs. Il est indispensable de disposer de données solides, fiables et ventilées en matière d'éducation, fondées sur les résultats exacts des recensements, si l'on veut mesurer avec précision les progrès réalisés, confronter les expériences et tirer des enseignements. Des informations sur le succès de telle ou telle stratégie, sur les crédits budgétaires alloués à l'éducation de base et sur la

participation de la société civile à l'EPT doivent également être produites. Tous ces éléments sont décisifs pour mesurer l'aptitude des partenaires de l'EPT à rendre compte de leur action (UNESCO, 2000a, p. 21).

Ainsi, on attend de la recherche et de la production de connaissances qu'elles facilitent directement l'atteinte d'objectifs qu'elles ne contribuent pas (ou plus) à définir (encore moins à mettre en question), de même que l'identification de solutions opérationnelles, à travers l'observation attentive et systématique.

D'une manière plus spécifique, concernant les mécanismes de suivi et d'aide établis après le Forum de Dakar (2000), on observe que la place assignée à la recherche dans ce cadre apparaît circonscrite et largement orientée vers les objectifs opérationnels poursuivis par ces mécanismes<sup>24</sup>.

Dans le cas de l'initiative Fast Track – laquelle repose, nous l'avons vu, sur la condition de bâtir et de mettre en œuvre un plan sectoriel pour l'éducation –, certaines connaissances apparaissent nécessaires pour faire en sorte que ce plan soit considéré comme « crédible » et pour assurer le suivi de son exécution. C'est ici que les recherches du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN commencent aussi à prendre leur sens : elles répondent en partie à ce besoin, en dégagant les facteurs susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation et en proposant un indicateur (les résultats aux tests) pour juger de l'état de la qualité dans le système éducatif, et donc permettre d'observer et de mesurer les progrès accomplis.

---

<sup>24</sup> Dans le cas du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (voir la note de bas de page 21 de ce chapitre), celui-ci se fonde entre autres sur des travaux de recherche commandés pour chaque rapport thématique à des chercheurs et des instituts. Si l'UNESCO le présente comme étant « le résultat d'un exercice de recherche global », il faut remarquer que cet exercice reste tout de même modelé par les objectifs de la publication, laquelle « vise à informer, influencer et soutenir un véritable engagement envers l'éducation pour tous » (UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous*, 1995-2012c). Pour sa part, le soutien au développement ou au renforcement des plans d'action nationaux pour l'EPT peut aussi inciter à demander et à utiliser des recherches, du moment qu'elles vont dans le sens des lignes directrices promues et qu'elles contribuent au « succès » du plan. Il peut s'agir, par exemple, de recherches sur la participation de la société civile à l'EPT (comme l'indique la citation tirée du Cadre de Dakar présentée ci-dessus et comme en témoigne l'étude conduite par Mbaye Ndoumbé Gueye [2006], ancien directeur de la Planification et de la Réforme de l'éducation au Sénégal, dont certains éléments seront présentés à la section suivante [7.2]).

Dans cette perspective, le programme – aux côtés des autres connaissances et analyses générées – est vu comme participant de l'aide technique aux PED apportée aussi dans le cadre d'une approche sectorielle, en vue de renforcer les capacités à analyser, à élaborer et à planifier des politiques nationales « efficaces ». Comme l'indiquent Barlet et Briant dans leur rapport de stage effectué au Secrétariat technique de la CONFEMEN (voir la note de bas de page 16 de ce chapitre), dans cette optique, le programme « joue donc un rôle primordial pour aider les pays à mettre en place des politiques éducatives efficaces et ainsi s'inscrit dans l'approche actuelle du développement » (Barlet et Briant, 2003, p. 116).

On peut remarquer, d'ailleurs, que chez Barlet et Briant, cette observation au sujet du rôle du programme s'accompagne d'un discours sur la recherche qui reprend celui, très techniciste et positiviste, qui a cours dans le milieu du développement au sujet de l'approche sectorielle. En effet, leur analyse montre, déjà, que dans les rapports publiés par des organisations internationales, l'approche sectorielle n'y est pas présentée seulement comme étant plus cohérente et plus efficace ; elle serait aussi plus « rationnelle », parce que fondée sur des analyses « rigoureuses » et « pertinentes » du secteur :

Il faut ainsi mener des politiques de développement interdépendantes, s'attaquant à toutes les dimensions de la pauvreté, basées sur un examen attentif de la situation. Les intuitions politiques doivent faire place aux analyses techniques (Barlet et Briant, 2003, p. 26).

En contrepartie de cette plus grande responsabilité des gouvernements des pays en développement, la communauté des bailleurs de fonds s'engage à une plus forte coordination de son financement. Pour concrétiser cette belle perspective, les financements de projets, parfois sans cohérence à moyen terme, sont aujourd'hui supplantés par des appuis budgétaires aux plans sectoriels. Ces plans sont basés sur une analyse détaillée du secteur concerné (éducation, santé) à partir desquelles peuvent être construites des politiques répondant aux besoins des populations en tenant compte des contraintes financières, humaines et structurelles du secteur. Il s'agit par là de redonner plus de réalisme et de pragmatisme aux décisions politiques (Barlet et Briant, 2003, p. 47).

En plus d'adhérer à ce point de vue qui fait reposer la cohérence sur la linéarité technique, comme on le constate dans ces extraits, Barlet et Briant soutiennent que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN serait aussi une méthode plus « objective » et « fiable » pour renseigner la qualité de l'éducation parce que fondée sur « des données pertinentes et quantifiables » (Barlet et Briant, 2003, p. 98).

En somme, si, au départ, le programme a été créé dans l'idée que les connaissances produites pourraient « combler le manque d'information sur la qualité » de l'éducation dans l'espace francophone ou même « fournir aux décideurs des pistes pour améliorer l'efficacité et le bon fonctionnement du système éducatif » (Barlet et Briant, 2003, pp. 105, 102), dans le contexte de l'après-Forum de Dakar, le programme ne représente plus seulement une forme de coopération francophone bénéficiant à la CONFEMEN et à ses pays membres qui sont les plus éloignés de l'Éducation pour tous. Car alors s'ajoute une autre logique d'utilisation, comme le met en relief cette citation tirée du plan de relance de la CONFEMEN (en 2002) : « [La CONFEMEN] s'est par ailleurs dotée d'un programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) dont les résultats nourrissent directement la réflexion et éclairent les choix stratégiques des ministres, *tout en étant utilisés par les agences internationales* » (CONFEMEN, 2002, p. 2, soulignés de KV). Après 2000, même la constitution et la formation d'une équipe nationale pour réaliser les études trouveraient aussi un sens dans le contexte international :

En effet, la nouvelle approche du développement incite les pays à prendre plus largement part dans l'élaboration de leur politique. Former des équipes capables d'évaluer la qualité du système éducatif permet d'une part, une plus grande responsabilisation du pays et d'autre part, de mettre progressivement en place au sein des pays une capacité de suivi des politiques éducatives. Cette capacité est d'autant plus importante que le but est de mener des politiques pilotées par les résultats (Barlet et Briant, 2003, p. 105).

**7.1.2.2 Au niveau national, la recherche s'inscrit dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre, par l'État et ses partenaires techniques et financiers, d'un Programme décennal de l'éducation et de la formation**

C'est donc accompagnée de tout ce « bagage » contextuel qu'est réalisée la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal, sur laquelle nous nous concentrerons à partir de maintenant. Au niveau national, la prise en compte du contexte « postcolonial » se traduit par le fait que la recherche est considérée comme s'inscrivant dans le

cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), lequel « identifie, hiérarchise et planifie les priorités du gouvernement » en matière d'éducation pour la période 2000-2010 et dans lequel « l'État et ses partenaires financiers se sont mis d'accord pour engager, dans l'avenir, toutes les ressources financières du secteur » (Sénégal. Ministère de l'Éducation, 2003, pp. 8, 11).

En effet, à l'étape de la collecte des données pour la recherche, en 2007, l'un des membres de la partie nationale m'expliquait : « Ça nous permet de faire le point à ce moment-ci, d'autant que nous entrons dans ce qu'on appelle la phase qualité du PDEF. » Il faut savoir que le Programme décennal aborde trois grands domaines – l'accès, la qualité et la gestion –, qui correspondent aux principaux objectifs fixés, à savoir : démocratiser l'accès à l'éducation de base, améliorer la qualité des apprentissages et rendre plus efficiente la gestion du système (Sénégal. MES, 2003, p. 8). La planification et l'exécution du Programme décennal est prévue en trois phases (plus une quatrième, qui va au-delà de la période visée, soit 2011-2015) :

Considérée comme une phase test, la période 2001-2003 devait essentiellement permettre d'étendre l'accès à l'éducation et d'améliorer la gestion et le pilotage du système. *La deuxième phase (2004-2007) cherchait à consolider les acquis en matière d'accès, à améliorer la qualité de l'enseignement et à déconcentrer une partie de la gestion du système au niveau des inspections d'académie.* La troisième et dernière phase du PDEF [2008-2010] vise à renforcer la capacité de gestion financière et administrative locale et à déconcentrer davantage la gestion au niveau des inspections départementales (Guèye *et al.*, 2010, p. 74-75, soulignés de KV).

En plus de la correspondance de la recherche avec les phases du Programme décennal, on constate, dans ces précisions, que les priorités du Programme décennal s'accordent largement avec celles qui sont érigées par la communauté internationale. C'est que le Programme décennal agit à titre de plan sectoriel pour l'éducation, selon le modèle de développement qui vient d'être présenté. Il a donc été élaboré et est mis en œuvre par le gouvernement du Sénégal, de concert avec ses partenaires techniques et financiers. Ainsi, à travers lui, non seulement percolent au niveau national les priorités en matière d'éducation et la logique de gestion issues du contexte international, mais s'opérationnalise aussi le modèle de relation entre pays du Nord et du Sud promu dans le milieu du développement. De fait, dans le document de référence du Programme décennal, le ministère de l'Éducation du Sénégal indique que :

Les États, les gouvernements et les partenaires ont pris conscience que les programmes sectoriels doivent rompre avec l'approche projets et s'inscrire dans une **approche holistique** qui est une démarche d'harmonisation et d'intégration des initiatives et des démarches, exigeant la coordination des intervenants. Celle-ci apparaît comme un mécanisme permettant une plus grande efficacité des actions et obligeant les intervenants à œuvrer pour la réalisation d'objectifs identifiés, négociés et stabilisés en commun (Sénégal. MES, 2003, p. 7-8, soulignés de KV).

Aussi, il est prévu qu'« une revue sectorielle sera tenue chaque année avec les partenaires techniques, financiers et sociaux afin d'évaluer conjointement la pertinence, l'efficacité et l'impact du PDEF mais aussi de discuter et approuver le plan d'action de l'année suivante » (Sénégal, 2005, p. 8).

Dans ce contexte, la recherche conduite au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN entre donc également dans le cadre plus large du partenariat entre le gouvernement du Sénégal et ses partenaires techniques et financiers dans l'exécution et le financement du Programme décennal (avec toutes les implications de ce partenariat, que nous avons vues au point précédent, notamment pour ce qui touche à l'efficacité de l'aide au développement). Comme j'ai pu l'observer, ce partenariat fait concrètement une place importante à l'expertise scientifique ou technique, surtout dans l'optique d'« observer les faits, établir un diagnostic » et « montrer les évolutions des enjeux charnières [du Programme décennal] dans le temps »<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> En mai 2007, à Dakar, j'ai eu l'occasion d'assister à une « rencontre d'échanges techniques avec les partenaires ». Les discussions de la journée s'organisaient largement autour du travail de personnes tenant le rôle d'experts, si bien que parmi les propos tenus en guise de clôture, le porte-parole des partenaires a fait remarquer que c'était une « réunion où les gens se sont posés en techniciens pour éclairer les politiques ».

Ainsi, parmi les trois documents que la rencontre avait pour but de présenter aux participants pour en discuter, deux étaient de nature technique : un rapport économique et financier du secteur de l'éducation pour l'année 2006, commandé par le gouvernement à un chercheur sénégalais ; et une matrice d'indicateurs pour assurer le suivi du Programme décennal, conçue par le ministère de l'Éducation du Sénégal de concert avec le Pôle de Dakar, une plateforme d'expertise en analyse sectorielle en éducation intégrée à l'UNESCO. Concernant le rapport économique et financier, en particulier, je notais ce jour-là :

Le professeur présente le rapport économique et financier 2006 qu'il a réalisé, en abordant trois thèmes : scolarisation, qualité et gestion. Son analyse diagnostique, basée sur une analyse statistique des données sur le système éducatif, est le document de base dans la discussion du jour avec les partenaires. L'auditoire semble avoir une certaine habitude, car le présentateur entre même dans des considérations méthodologiques. Le professeur établit souvent un parallèle entre ce qui est observé et les objectifs fixés dans le Programme décennal. Par exemple, dans la section du rapport portant sur la qualité, il note que le taux d'achèvement au cycle primaire en 2006 est de 57 %, alors que l'objectif fixé pour 2010 est de 85 %. Il met donc en évidence le problème de la déperdition scolaire. La présentation suscite l'intérêt des

En conséquence, un niveau principal d'utilisation de la recherche, dans son caractère effectif, est à trouver du côté de l'actualisation des plans d'action associés à la mise en œuvre du Programme décennal et de celle de la lettre de politique générale (qui décline les options générales de politique éducative retenues), ces documents étant entendus avec les partenaires techniques et financiers. En 2009, lors de l'atelier de restitution de la recherche, un informateur de la partie nationale signalait, de fait, qu'« un premier niveau de valorisation des résultats a été d'utiliser le rapport préliminaire de l'enquête dans la formulation de la lettre de politique éducative et dans le plan de mise en œuvre de la phase trois du Programme décennal ».

### **7.2 La prise en compte du contexte postcolonial et de transformation de la recherche peut-elle rejoindre et/ou engendrer une sensibilité locale plus prononcée ?**

Jusqu'ici, les éléments mis en évidence ont permis de montrer à quel point et de quelles manières la recherche et son utilisation sont définies en fonction du contexte de développement, et en quoi ce contexte se révèle déterminant en matière de production et d'utilisation de la recherche, en mettant en avant une logique de gestion. Certaines implications de cette situation, relatives à la conception de la redevabilité dans la recherche (conception d'ailleurs relayée à travers le contexte de développement) et aux aspects structuraux qui façonnent la collaboration (dans son aspect de modalité de la rencontre avec l'Autre et dans son

---

participants et elle est très dense (après une heure et demie, je suis saturée). Le professeur fait ressortir les faits saillants. Il fait des récapitulations parlantes (par exemple, pour illustrer la déperdition, il dit : « sur 100 enfants... »). Il précise les définitions (il présente plusieurs définitions de l'efficacité, notamment). Il effectue des comparaisons entre le Sénégal et d'autres pays.

Invité à répondre aux commentaires, le professeur propose de voir le rapport « comme une invitation à partager un diagnostic ». Il prend position sur le plan technique comme sur le plan organisationnel. Il explique que « l'esprit du rapport est de partir des données de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'éducation » et que ce n'était pas dans les termes de référence d'aller sur le terrain.

Lors de la rencontre, cette présentation a conduit plusieurs participants (surtout des représentants des organisations partenaires) à formuler des demandes d'« analyses plus approfondies » sur certains thèmes. Or un point marquant dans ces interventions était que les participants n'abordaient pas ce que répondre à ces demandes impliquerait concrètement :

Le représentant de [l'organisation partenaire A] prend alors la parole. Il commence par féliciter le professeur. Puis il demande, pour le rapport final, une analyse plus approfondie, c'est-à-dire des pistes d'explication, pas seulement des constats. Pour expliquer la stagnation du taux de scolarisation, par exemple, il suggère qu'il faudrait peut-être se questionner sur la demande de scolarisation, pas seulement sur la construction de classes. [...] Vient le tour du représentant de [l'organisation partenaire B] de parler. Il fait part de l'inquiétude de [son organisation] au sujet de la déperdition au niveau primaire. Il souhaite connaître les causes sociologiques et pédagogiques de la déperdition, et demande une réflexion plus approfondie.

aspect de projet non exclusivement techno-scientifique), ont également été soulevées. Ces éléments conduisent maintenant à se demander si la prise en compte du contexte peut rejoindre et/ou engendrer une sensibilité locale plus prononcée.

De façon générale, il y a lieu de se questionner à savoir si le contexte de développement dans lequel s'inscrit la recherche est bénéfique ou non pour les pays africains, en particulier le Sénégal. Mon enquête de terrain n'a pas été conçue de façon à pouvoir apporter une réponse solide à cette question. Tout au plus, en ce qui concerne le secteur de l'éducation, elle fait ressortir certaines pistes de réflexion amenées par les informateurs, qui concernent : la pertinence du modèle d'école installé ; les conditions réelles dans lesquelles sont définis les plans nationaux de développement (comme le Programme décennal de l'éducation et de la formation) ; la quantité et la fréquence des évaluations (« alors que l'argent qui est investi dans ces opérations lourdes [pourrait] être injecté dans les systèmes éducatifs ») ; ou encore les capacités des pays à définir et opérationnaliser des politiques éducatives (et, partant, leur autonomie, notamment face aux exigences des bailleurs de fonds et face aux phénomènes de mode et diverses offres en éducation et dans le milieu du développement).

### **7.2.1 Vu le contexte, il devient difficile dans certains cas de distinguer ce qui relèverait d'une sensibilité spécifiquement locale**

L'enquête de terrain montre toutefois que, du fait de ce contexte et de son poids dans la dynamique de changement social, des interconnexions serrées peuvent être observées entre les réalités au niveau global, au niveau national et au niveau du quotidien dans les écoles, si bien qu'il devient difficile dans certains cas de distinguer ce qui relèverait d'une sensibilité spécifiquement locale. De plus, en faisant ressortir comment des contextes à différentes échelles peuvent se retrouver imbriqués, l'enquête de terrain met en évidence le fait que le contexte spécifique en fonction duquel est définie la recherche représente un enjeu en soi et que des rapports de pouvoir sont à l'œuvre dans la contextualisation.

### **7.2.1.1 Les réalités étudiées localement sont en grande partie le produit des interventions pensées au niveau global**

En effet, on a pu entrevoir jusqu'à présent toute l'influence que peut avoir le mouvement de l'Éducation pour tous sur les relations entre pays du Nord et du Sud, et sur les systèmes éducatifs nationaux de ces derniers. Or le fait d'examiner plus avant la façon concrète dont, au Sénégal, le Programme décennal de l'éducation et de la formation est imbriqué dans le contexte de l'Éducation pour tous et de l'aide au développement fait apparaître clairement la difficulté de déterminer jusqu'à quel point les réalités étudiées dans la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN peuvent être considérées comme spécifiquement locales, puisqu'elles sont en grande partie le produit des interventions pensées au niveau global.

Ainsi, c'est en 1996 que le gouvernement du Sénégal a engagé une démarche qui allait conduire à l'élaboration du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF). Si cette démarche s'inscrivait dans la continuité d'un processus de réforme de l'éducation au Sénégal – enclenché en 1981 par des États généraux « pour l'avènement d'une école nationale, démocratique et populaire » (Sénégal. MES, 2003, p. 7) –, il faut savoir qu'elle a été impulsée par l'Initiative spéciale du système des Nations Unies pour l'Afrique, lancée six ans après la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien et dont l'une des priorités était l'éducation de base pour tous les enfants africains. La composante éducation de cette initiative était menée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), avec la Banque mondiale. Ce qui fait dire à Mbaye Ndoumbé Gueye, directeur de la Planification et de la Réforme de l'éducation au Sénégal de 2000 à 2008, que la mise au point du Programme décennal « correspondait à la volonté politique du Sénégal, et elle a été soutenue par la Banque mondiale » (Gueye, 2006, p. 10).

Suivant les indications du Cadre d'action de Jomtien (1990, puis celui de Dakar, 2000), le Programme décennal, à partir de 2000, prévoit entre autres des changements dans la gestion du système éducatif de façon à confier un rôle plus important à d'autres acteurs locaux que l'État (notamment ceux situés aux échelons de responsabilité inférieurs), et reconnaît la nécessité de faire participer ces acteurs à la planification, à l'exécution et au suivi/évaluation des politiques et des programmes d'éducation. Aussi, dans un article paru en 2006 et intitulé « Le Programme décennal de l'éducation et de la formation : acceptation et participation », Mbaye Ndoumbé Gueye note également que :

En principe, le PDEF garantit la pleine participation des communautés à tous les niveaux au développement de l'éducation. La société civile (organisations non gouvernementales, syndicats, associations de parents d'élèves, associations féminines, associations sportives et culturelles) et les collectivités locales doivent contribuer à la conception, à la réalisation ainsi qu'à l'évaluation des politiques et programmes de développement de l'éducation à tous les niveaux du système. Le gouvernement doit prendre toutes les dispositions appropriées pour instaurer un *partenariat dynamique* entre les acteurs, de manière à garantir la concrétisation des objectifs communs (Gueye, 2006, p. 5, soulignés de KV).

Cependant, signale l'ancien directeur, « dans son processus d'élaboration, le PDEF n'a pas su mettre cette vision en œuvre en y associant les différents acteurs. Le processus de réforme qui a suivi les États généraux a été essentiellement technique, et amputé de toute dimension sociale. Les autres acteurs ont joué le rôle de faire-valoir lors de la validation de processus et de produits auxquels ils n'ont pas été suffisamment associés » (Gueye, 2006, p. 7). En fait, Gueye explique que les grandes lignes du Programme décennal ont été définies avant tout sur la base : premièrement, d'un dialogue technique impliquant « une analyse sectorielle caractérisée par une orientation économique et financière » ainsi que le travail de commissions thématiques (axées sur les thèmes de l'accès, de la qualité et de la gestion de l'éducation) regroupant techniciens, chercheurs et praticiens ; deuxièmement, d'un dialogue politique « marqué par une série de concertations entre les bailleurs de fonds et le gouvernement sur le partage des pouvoirs » (Gueye, 2006, p. 11-12). L'auteur ajoute : « Ce processus ne s'est pas déroulé sans difficultés [...]. Ces difficultés ont mis en péril certains compromis et soulevé des controverses, dues notamment à l'hétérogénéité des niveaux de compréhension » (Gueye, 2006, p. 13).

Après le Forum de Dakar, en 2000, le gouvernement du Sénégal a élaboré, avec le soutien de l'UNESCO, un plan d'action national pour l'Éducation pour tous en vue de planifier des réformes visant la réalisation des six objectifs de l'EPT. Celui-ci a été finalisé en 2001, puis intégré au Programme décennal, dont la première version de référence est parue en 2003. À partir de 2003, le Programme décennal devient donc « l'instrument de réalisation de la politique éducative du Sénégal » (Sénégal. MES, 2003, p. 11). Dans le document, le ministère de l'Éducation du Sénégal indique que « [l]a politique éducative du Sénégal s'est inspirée des conclusions et recommandations des conférences internationales (Jomtien 1990, Dakar 2000) et régionales (MINEDAF VI, 46<sup>e</sup> session générale de la CONFEMEN, Conférence panafricaine sur l'éducation des filles...) », et se fonde sur la loi d'orientation de l'Éducation n° 91-22 qui formalise les conclusions des États généraux de 1981 et « définit le profil du nouveau type d'homme à promouvoir à travers l'éducation » (Sénégal. MES, 2003, p. 11). De ce fait, le Programme décennal doit être considéré comme un cadre d'opérationnalisation à la fois de la politique de réforme du système éducatif au Sénégal et des objectifs de l'Éducation pour tous.

Parallèlement à l'élaboration du Programme décennal, le gouvernement du Sénégal s'est aussi engagé dans une démarche d'allègement de dette au titre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés. Ayant satisfait aux conditions imposées par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale (dont les réformes et la politique économique requises, et l'adoption d'un document provisoire de stratégie pour la réduction de la pauvreté), le pays a commencé à recevoir un allègement intérimaire de sa dette en 2000 (Banque africaine de développement, 2012)<sup>26</sup>. En 2003, soit la même année que la finalisation du Programme

<sup>26</sup> Le fonctionnement de l'Initiative en faveur des pays très endettés prévoit, en effet, deux étapes. Première étape : pour commencer à recevoir un allègement intérimaire de sa dette, le pays doit satisfaire aux quatre conditions décrites précédemment, au point 7.1.2.1 (et à la note de bas de page 20 de ce chapitre). « Lorsqu'un pays a rempli ces quatre critères ou suffisamment progressé dans l'observation de ces derniers, les Conseils d'administration du FMI et de la Banque mondiale décident officiellement de son admissibilité à l'allègement de la dette et la communauté internationale s'engage à ramener la dette à un niveau jugé soutenable » (FMI, 2012, « Allègement de la dette au titre de l'initiative PPTE »). Deuxième étape : « [a]fin de recevoir la réduction intégrale et irrévocable de sa dette au titre de l'initiative PPTE, le pays doit : 1) continuer de donner la preuve de bonnes performances dans le cadre de programmes soutenus par des prêts du FMI et de la Banque mondiale ; 2) exécuter de manière satisfaisante les grandes réformes convenues au point de décision [soit à la première étape] ; et 3) adopter et mettre en œuvre pendant un an au moins son [document de stratégie pour la réduction de la pauvreté] » (FMI, 2012, « Allègement de la dette au titre de l'initiative PPTE »). Lorsqu'un pays a satisfait à ces critères, les créanciers – du moins, ceux ayant adhéré, sur une base volontaire, à l'Initiative – sont alors tenus d'accorder leur part de l'allègement de dette prévu dans le cadre de l'Initiative.

décennal, le gouvernement du Sénégal s'est doté d'un premier document de stratégie pour la réduction de la pauvreté, préparé en concertation avec les bailleurs de fonds extérieurs, dont la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, et des parties prenantes au niveau national. Ce document décrit les politiques et les programmes macroéconomiques, structurels et sociaux que le Sénégal entendait mettre en œuvre pour la période 2003-2005 en vue de promouvoir la croissance et réduire la pauvreté<sup>27</sup>. L'année suivante (2004), le Sénégal a satisfait aux critères qui lui permettent de recevoir la réduction intégrale et irrévocable de sa dette (dont l'exécution des réformes prévues et la mise en œuvre de sa stratégie de réduction de la pauvreté).

En 2005, ayant complété la première phase d'exécution du Programme décennal, le gouvernement du Sénégal (avec ses partenaires) a actualisé le Programme décennal et la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation. Un plan d'action de la deuxième phase du Programme décennal (2005-2007, précisant clairement que les options éducatives retenues sont articulées aux objectifs du Millénaire pour le développement et au document de stratégie de réduction de la pauvreté) de même qu'un cadre de dépenses à moyen terme pour le secteur pour la période 2006-2008 ont été élaborés (Sénégal. Ministère de l'Éducation, 2005b, p. 4). Tous les éléments nécessaires se mettaient donc en place en vue d'un endossement de l'initiative Fast Track. C'est justement à cette période (plus précisément, en janvier 2005) que le Sénégal a soumis à la CONFEMEN un dossier de candidature pour la réalisation de l'enquête.

En juillet 2006, les bailleurs de fonds locaux ont évalué favorablement la stratégie sectorielle en éducation du Sénégal et le pays a reçu l'endossement Fast Track. Cela signifie notamment que son Programme décennal s'accordait avec tous les critères nécessaires pour être jugé « crédible » par les donateurs locaux, et que ceux-ci et le gouvernement du Sénégal s'entendaient pour que l'exécution et le suivi du plan se fassent conjointement. Dans la lettre d'endossement que les partenaires techniques et financiers signataires ont envoyée au Secrétariat de l'initiative Fast Track, ils disent s'engager, « pour assurer les conditions de réussite et de soutenabilité de la stratégie sénégalaise, à améliorer le dialogue et la coordination dans la

---

<sup>27</sup> Un deuxième document de stratégie de réduction de la pauvreté a été élaboré en 2006, visant la période 2006-2010.

mise en œuvre de la politique éducative » et considérer que « la Lettre de Politique Générale pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation du gouvernement sénégalais [...] constitue le socle de l'engagement réciproque du Sénégal et de la communauté des bailleurs de fonds sur les objectifs d'éducation pour tous, et en particulier sur l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici 2015 » (IMOA-EPT, 2006, pp. 4, 5). Dès lors, en décembre 2007, le Sénégal a reçu un accord de financement de 81,5 millions de dollars US du Fonds catalytique de l'initiative Fast Track pour combler les besoins de financement de son Programme décennal. Les fonds ont été décaissés à partir de juillet 2009, jusqu'en 2012.

Ce portrait se trouve synthétisé dans le tableau 7.3<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> En référence au tableau 7.3 :

<sup>1</sup> À l'échelon au-dessous des cadres de référence internationaux, des cadres de référence *régionaux* auraient pu aussi être ajoutés, tels que certains rapports des conférences des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique (MINEDAF), organisées par l'UNESCO ; certains actes des sessions ministérielles de la CONFEMEN ; ou encore certains documents d'orientation du Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD).

Tableau 7.3 : Quelques jalons du développement de l'éducation au Sénégal, dans le contexte de l'Éducation pour tous

**Mouvement de l'Éducation pour tous**, coordonné et mené par l'UNESCO (depuis 2000)

- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT, Jomtien, 1990)
- Cadre d'action de Dakar (2000), incluant les 6 objectifs de l'EPT :

<p>Parmi les priorités de l'Initiative spéciale du système des Nations Unies pour l'Afrique (1996-2006)</p>	<p>1- développer la protection et l'éducation de la petite enfance</p> <p>2- offrir à tous les enfants un enseignement obligatoire, gratuit et de qualité</p> <p>3- promouvoir l'apprentissage des jeunes et des adultes, et leur donner les compétences nécessaires dans la vie courante</p> <p>4- améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes</p> <p>5- réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 et l'égalité entre les sexes pour 2015</p> <p>6- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation</p>	<p>Deux objectifs communs avec les 8 objectifs du Millénaire pour le développement (2000) :</p> <p>OMD #2 - assurer l'éducation primaire pour tous</p> <p>OMD #3 - promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes</p> <p>L'EPT concourt aussi à la réalisation des autres OMD de manière indirecte</p>	<p>Consensus de Monterrey sur le financement du développement (2002)</p> <p>Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement (2005)</p>
---	--	---	---

- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 1991-...)
- Soutien aux plans d'action nationaux pour l'EPT (UNESCO)
- Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2002-...)

- **Initiative Fast Track (FTI, 2002-2011** → Partenariat mondial pour l'éducation, 2011- ...)
- Mécanisme multilatéral de financement de l'éducation et de partenariat entre les PED et les bailleurs de fonds qui implique :

- un plan sectoriel en éducation « crédible » (d'après les donateurs)
- une stratégie nationale approuvée de réduction de la pauvreté, sous la forme d'un document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) ou d'un plan équivalent
- un partenariat avec les bailleurs de fonds locaux pour développer, exécuter et suivre le plan sectoriel

Dispositif mis en place dans le cadre de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE, 1996-...)

Laquelle vise une quarantaine de pays qui pourront obtenir jusqu'à 90 % de réduction de leur dette :

- En prouvant qu'ils ont mené des réformes et une politique avisée par le FMI et la Banque mondiale
- Et en échange de l'adoption de documents de stratégie de réduction de la pauvreté, qui déterminent l'usage qui sera fait des ressources dégagées par l'allègement de la dette et allouent une part à l'éducation

<p>1981 : États généraux, enlèvement d'une réforme du système d'éducation « pour l'avènement d'une école nationale, démocratique et populaire »</p>	<p>1996 : début de l'élaboration du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)</p>	<p>2001 : plan national d'action EPT (qui sera fusionné avec le PDEF)</p>	<p>2003 : 1<sup>re</sup> version de référence du PDEF + mise en œuvre d'un plan de communication</p>	<p>2003 : 1<sup>er</sup> DSRP : 2003-2005 2<sup>e</sup> DSRP : 2006-2010</p>	<p>2004 : allègement de dette – Initiative PPTE, 2<sup>e</sup> étape (1<sup>re</sup> étape: 2000)</p>	<p>2006 : endossement Fast Track</p>	<p>2007 : accord de financement – Fonds catalytique FTI 81,5 millions \$US (décaissé 2009-2012)</p>
---	---	---	--	--	---	--------------------------------------	---

**Dans les écoles**

1<sup>re</sup> enquête du PASEC : 1995-1996, puis suivi de cohorte : 1996-2000

2<sup>e</sup> enquête du PASEC : porte sur l'année scolaire 2006-2007

Si la situation dépeinte dans le tableau 7.3 suggère que la relation de développement permet éventuellement de nouveaux « possibles » au devenir des pays (Balandier, 2004 (1971)) – Mbaye Ndoumbé Gueye soutient, par exemple, que « la scolarisation primaire universelle « exigera d'importants moyens matériels et financiers qu'aucun État ne peut seul mobiliser » (Gueye, 2006, p. 4) –, elle ouvre aussi tout grand le champ de l'analyse de la fabrication des politiques publiques et de l'exercice du pouvoir dans les pays africains, ainsi que celui de la localisation des centres de décision. Comme le souligne un informateur de la partie des chercheurs, en faisant allusion aux recherches du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN : « Donc c'est de produire des connaissances, des informations qui peuvent servir pour le pilotage des systèmes éducatifs, qui peuvent répondre aux besoins des décideurs. Mais le problème en Afrique, c'est qu'on ne sait pas qui décide ! »

#### **7.2.1.2 Les préoccupations de pilotage, le compte rendu des réalités éducatives dans un discours gestionnaire, les contenus de programme d'enseignement : des sensibilités locales ?**

Pour rester ciblé, toutefois, sur la recherche au Sénégal, l'observation de cet informateur permet d'introduire la première de trois situations dans le processus de collaboration, mises en évidence par l'enquête de terrain, où il devient difficile de distinguer ce qui relèverait d'une sensibilité spécifiquement locale.

Cette première situation a trait au constat que **la prise en compte du contexte à travers la problématique et à travers la conduite de la recherche en collaboration permet effectivement de répondre à plusieurs des préoccupations émises par la partie nationale.** Questionné au sujet de ce qui motive la réalisation de l'enquête, par exemple, l'un des informateurs de la partie nationale répond :

*Je crois qu'au niveau du système, on avait besoin de faire le point. Après la première mesure qu'on a eu à réaliser en 96, dix ans après, c'était bon de voir où est-ce que les élèves en étaient jusqu'au CM [5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années]. Bon, c'est vrai qu'on a eu un autre programme d'évaluation, qu'on appelle le SNERS [Système national d'évaluation du rendement scolaire], qui a eu à faire des mesures. Mais quand même, ce n'était pas dans la même logique que le PASEC, qui voit un peu les gains des élèves en une année scolaire. Le SNERS, c'était une prise d'information en fin d'année, contrairement au PASEC. Et donc, on a également voulu avoir des informations sur un certain nombre de questions,*

notamment sur les performances des maîtres, parce qu'on a un système de volontaires qui est complètement nouveau... C'est une de nos questions de recherche : quelles sont les performances des élèves avec ce type d'enseignants nouveau que nous avons. *On a beaucoup injecté dans le système, on a eu beaucoup d'intrants : les cantines scolaires, la gratuité des manuels scolaires... Et tout ça, on ne sait pas encore ce que ça a donné du point de vue résultats au niveau de nos élèves.* Donc c'était bien une occasion pour nous de voir réellement ce qui se passe. D'autant qu'on a une année de référence déjà, on a le premier PASEC. Et bon aussi, on a nos autres évaluations. *Ça nous permet de faire le point à ce moment-ci, d'autant que nous entrons dans ce qu'on appelle la phase qualité du PDEF.* Et donc, je crois que ça va permettre de répondre à un certain nombre de questions (soulignés de KV).

Ce que cette citation (de même que d'autres entretiens conduits et le document de candidature<sup>29</sup> soumis par le Sénégal à la CONFEMEN) met en lumière, c'est que, essentiellement, quatre raisons motiveraient la réalisation de la recherche, du point de vue de la partie nationale.

Premièrement, elle permettrait de faire le bilan de la qualité de l'éducation primaire, six ans après les débuts de la mise en œuvre du Programme décennal et dix ans après la réalisation de la première enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal (en 1995-1996)<sup>30</sup>. Deuxièmement, la recherche permettrait d'apprécier l'impact de certaines mesures de politique éducative prises par le gouvernement en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Troisièmement, comme le formule un autre informateur de la partie nationale, « aujourd'hui, au Sénégal, on n'a plus tellement de problème d'accès à l'école, mais la qualité souffre terriblement. [...] Et justement, le point essentiel de la deuxième phase du PDEF, c'est l'accent sur la qualité ». Quatrièmement, l'enquête permettrait d'obtenir des informations

---

<sup>29</sup> Dans les grandes lignes, le document de candidature fait connaître les préoccupations de la partie nationale, les questions qu'elle se pose ainsi que le contexte dans lequel apparaissent les premières et se justifient les secondes. Le document apporte aussi des précisions quant à la participation du pays à des évaluations antérieures et aux capacités de l'équipe nationale (Sénégal. MES, 2005a).

<sup>30</sup> Comme le met en lumière, d'ailleurs, le compte rendu final de la recherche, des changements quantitatifs d'envergure se sont produits pendant la décennie 2000, mettant en question la qualité. Ainsi, entre 2000 et 2007, les dépenses publiques allouées à l'enseignement primaire au Sénégal sont passées de 38 % des dépenses totales en éducation en 2000 à 42 % en 2004, puis à 47 % en 2007 (le niveau primaire se situant en première position). Les effectifs dans le primaire ont augmenté de manière significative entre 2000 et 2008, aussi bien dans le secteur de l'enseignement public que privé : de 1,1 million en 2000, ils atteignaient 1,6 million d'élèves en 2008. Quant au taux brut de scolarisation au primaire (à savoir le rapport entre la population scolarisée au primaire et la population en âge de l'être), il est passé de 67 % en 2000 à 80 % en 2004, puis à 90 % en 2008 (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, pp. 23, 27-28).

différentes de celles qui le sont à travers le Système national d'évaluation du rendement scolaire : « Le PASEC nous renseigne autrement, il nous renseigne par rapport aux autres. Ça nous permet, dès l'instant où on est dans une logique comparative, d'avoir une lecture de ce que vaut réellement notre système, point de vue qualité, par rapport aux autres pays francophones. »

Pour illustrer le type de préoccupations émises par la partie nationale, je citerai aussi cet informateur, qui parle des conditions dans lesquelles avaient été réalisés la première enquête et le suivi de cohorte :

Effectivement en 96, le Sénégal avait démarré un processus de *diagnostic* de son système éducatif, qui ne se comportait pas vraiment très bien. On sortait juste des politiques d'ajustement structurel, etc. avec tout leur *impact* négatif sur le développement quantitatif et qualitatif du système. Et cette première évaluation diagnostique du PASEC, l'objectif effectivement était d'avoir un état du système en termes de performances scolaires. Mais au-delà des performances scolaires, puisqu'on était dans une dynamique d'élaboration d'un programme décennal *sectoriel*, d'identifier aussi les facteurs sur lesquels le gouvernement devait agir pour améliorer les performances du système, notamment en matière de qualité. Et, c'est cela, je peux vous dire que les résultats du premier PASEC – parce qu'il y a eu une évaluation diagnostique et un suivi de cohorte – avaient beaucoup contribué à avoir une situation de référence, mais aussi à formuler, à partir des facteurs considérés comme de redoublement [scolaire], des stratégies d'amélioration de la qualité et de la *gestion* du système à travers le Programme décennal qui a été lancé en 2000.

**Or ce type de préoccupations, qui ont trait au *pilotage* du système éducatif, voire l'intérêt « local » pour des enquêtes de cette nature, apparaît largement imparti au contexte international, à la logique de gestion qui y est promue et à l'offre de recherche associée. Ceci fait remarquer, d'ailleurs, à l'un des membres de la partie des chercheurs : « Je pense qu'il est nécessaire pour les autorités politiques locales d'avoir un certain nombre d'indicateurs sur l'efficacité d'un système éducatif. [...] Mais je pense que cette participation à des études quantitatives est quand même la résultante d'une pression occidentale et d'un modèle occidental qu'on essaie d'imposer. »**

La deuxième situation mise en évidence s'inscrit un peu dans la même veine que la première. On peut observer que lors de l'atelier de restitution de la recherche, à Dakar en novembre 2009, auquel ont été convoqués entre autres **les inspecteurs de l'éducation**, ces derniers, dans l'ensemble, **affirment « se retrouver » dans le reflet apporté par la recherche conduite en collaboration avec l'équipe nationale**. Un inspecteur soutient, par exemple : « Ce rapport nous a permis de toucher les problèmes que nous vivons sur le terrain. Nous sommes en phase avec ce qui a été dit ici. » Ou encore, l'un des cadres supérieurs du ministère de l'Éducation du Sénégal fait remarquer qu'« il n'y a pas de remise en question du fond du rapport, ce qui veut dire que l'équipe a bien travaillé ». Cette situation laisse penser que la recherche permet effectivement de rendre compte de l'expérience locale et de l'analyser. **Cependant, la question reste de savoir si le discours sur les réalités éducatives produit par la recherche est réellement proche des systèmes de références et de représentations locales, ou si les inspecteurs se sont graduellement habitués à ce type de discours par transfert de la logique et du langage de gestion** (les informateurs font, de fait, souvent référence à une « culture de l'évaluation » qu'on aurait plus ou moins « réussi » à diffuser).

Finalement, dans la troisième situation, on peut remarquer que **l'un des aspects de la collaboration porte sur l'élaboration et l'adaptation des instruments de recherche, dans un souci de correspondance avec les réalités locales et les programmes locaux d'enseignement**. En effet, à l'instar de ce qu'avaient fait Jarousse et Mingat au Togo, les instruments d'enquête du programme (employés pour l'évaluation au Sénégal, notamment) « ont été élaborés au début des années 90 sur la base des curricula du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal par un groupe d'experts du Centre international d'études pédagogiques [France], de l'Université de Liège [Belgique] et de l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation [au Sénégal, les experts en question étant l'équipe nationale]. De nombreux items ont été testés sur le terrain [au Sénégal] pour parvenir à un ensemble d'items constituant le test final » (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 32). Comme le souligne cet informateur, membre de l'équipe nationale : lors de l'élaboration des tests, « on a associé des maîtres et des inspecteurs. C'était des instituteurs qui ont écrit les items [les questions des tests aux élèves], avec notre encadrement et corrigés par les inspecteurs. Et puis, finalement, c'est ceux qui ont écrit les items qui sont devenus notre premier groupe de testeurs. »

De plus, lors de la préparation de l'enquête en 2006-2007, l'équipe nationale était responsable d'adapter les instruments, tel que l'explique cet autre informateur de la partie nationale :

Et donc la CONFEMEN a viré le budget et nous avons commencé les activités. Voilà, donc déjà, avoir les instruments. Parce que les instruments sont déjà faits de toute façon, c'est les mêmes pour tous les pays qui font une évaluation diagnostique. Mais il faut les adapter, quand même. Quand on voit, par exemple, un prénom comme Yao, on va l'appeler Abdou... Au niveau des tests, c'est tout. Mais c'est au niveau des questionnaires qu'il y a une forte adaptation parce que ce n'est jamais la même chose. Notamment la formation des enseignants, d'un pays à l'autre ça change, les salaires ne sont pas les mêmes, certaines questions ne peuvent pas être posées dans certains pays. Donc c'est là qu'il y a une forte adaptation. C'est l'équipe nationale qui s'en occupe, qui essaie d'adapter le canevas général des questionnaires sur certaines questions. Principalement, la formation des enseignants.

**Or cet aspect de la collaboration peut se révéler problématique dans la mesure où la pertinence même des contenus de programme en fonction du contexte local pourrait être questionnée – vu l'héritage colonial mais aussi, plus récemment, le recours à des experts internationaux lors des révisions des curricula :**

La première question à laquelle tous les systèmes éducatifs africains devraient répondre, c'est la nécessité d'enseigner aux enfants dans une *autre* langue que leur langue maternelle. Moi, je pense que c'est quand même un modèle qui a ses limites. [...] Alors maintenant, si on veut *utiliser* cette langue étrangère, cette ancienne langue coloniale, dans la plupart des cas, bien je pense qu'il faudrait adopter un autre modèle d'enseignement. Et se dire que *l'important* n'est pas de savoir accorder le participe passé, mais c'est de pouvoir lire une affiche publicitaire, c'est de pouvoir lire une convocation électorale, c'est de pouvoir comprendre des papiers administratifs... Enfin bon, tous les *besoins* d'interprétation, de *lecture* de documents *écrits* que toute personne vivant dans un pays africain est amenée à faire. C'est ça l'important. [...]

Maintenant ce qui se passe dans la plupart des pays africains, à partir du moment où il y a une réforme d'un curriculum, on fait appel à des experts *internationaux*, à des experts *occidentaux* qui vont encore *venir* imposer leur conception pédagogique. Et cette conception pédagogique, je pense qu'elle est inadaptée au contexte local.

### **7.2.2 De façon directe ou indirecte, la prise en compte du contexte peut aussi avoir des effets limitatifs sur le fait de rejoindre les sensibilités locales**

Les propos qui précèdent sont ceux d'un informateur de la partie des chercheurs ; néanmoins, c'est chez les informateurs de la partie nationale et de la partie des répondants que la question

de la langue d'enseignement revient avec insistance (question à travers laquelle s'exprime peut-être le questionnement proprement postcolonial à propos du devenir du système éducatif).

Cette question m'amène à souligner que l'enquête de terrain, par ailleurs, montre qu'il peut exister certaines limites au fait de lier immédiatement la recherche à son contexte de production et d'utilisation. En ce qui concerne le fait de rejoindre les sensibilités locales, la prise en compte du contexte « postcolonial » pourrait aussi avoir des effets limitatifs. Ici, d'une façon directe, **la recherche reprend à son compte certains points aveugles ou contournés dans les préoccupations mises à l'ordre du jour.**

En effet, au niveau local, une préoccupation aiguë pour la question des langues d'enseignement se manifeste dans les entretiens que j'ai conduits et même publiquement, à l'occasion de l'atelier de restitution, par exemple. Plusieurs enseignants, directeurs et administrateurs de tests interviewés apparaissent préoccupés en particulier par le niveau du français écrit et oral. Certains relient leur préoccupation au contexte social plus global et aux objectifs changeants de l'école. Plusieurs affirment que s'ils avaient le choix de participer à une recherche, celle-ci porterait sur la question du niveau en français :

*Une administratrice de tests :* Une recherche sur quel thème ? Peut-être en français. Parce que le niveau du français, c'est bas bas bas bas ! Les maîtres d'abord, ils parlent mal le français. Les élèves, n'en parlons pas. Moi qui suis au CM [5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année], tu vois une dictée d'élève, tu as envie de pleurer. C'est bourré bourré bourré de fautes ! Tu leur parles en français, ils te répondent en wolof. Là, tu n'y peux rien. En rédaction-dissertation, ils t'écrivent du n'importe quoi. Donc tu vois ? Vaut mieux faire des recherches en français pour voir quel est le problème. Est-ce qu'il faut laisser le français et introduire la langue du pays ? Le wolof ? Là, peut-être. Mais en français, ça ne va pas. Et si on est nul en français, en math, en géographie, ça paraît.

*Un directeur adjoint :* Les réalités changent et les objectifs de l'école aussi. Ce qu'on attendait avant de l'école n'est plus la même chose aujourd'hui. Avant, le but était de former des administrateurs, d'éloquents locuteurs du français. Il fallait une maîtrise de la langue française pour travailler dans l'administration. Actuellement, la tendance est d'encourager les jeunes à aller vers la science. On pense au développement : le développement passe par les technologies, alors il faut envoyer les élèves vers ces filières. Si l'objectif actuel était la maîtrise du français, alors on a régressé par rapport aux anciens.

*Un enseignant :* Aujourd'hui, peut-être essayer de voir pourquoi le niveau de la langue française a baissé dans nos écoles, sur le plan écrit ou sur le plan oral. Par rapport à ce

que nous entendons et ce que nous voyons au niveau des écrits, au niveau de la radio et de la télé, par rapport même à nos dirigeants, mais ça pose de sérieux problèmes. [...] Les règles d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ne sont pas respectées, les concordances de temps ne sont pas respectées. Finalement, on se dit même que ce n'est pas la peine de continuer à s'exercer dans la langue parce que l'essentiel maintenant, c'est de le dire, de se faire comprendre. Alors que ce n'est pas ça, la langue française. Surtout que c'est une langue que les gens essaient de sauvegarder, avec la Francophonie et tout. Tout ce que les gens font, dans le domaine de la Francophonie, c'est de sauvegarder la langue, qui risque d'être complètement dominée par l'anglais.

Cette préoccupation pour la langue d'enseignement est également exprimée du côté de l'équipe nationale. Or, comme le soulève en même temps cet informateur, membre de l'équipe nationale, le design de la recherche n'autorise pas une réflexion, même implicite (par exemple, à travers la conception des instruments de recherche), sur cette question qui rejoint entre autres celle des finalités de l'éducation :

*Un informateur membre de l'équipe nationale :* On est en train d'expérimenter dans quelques écoles l'enseignement en langues nationales, et je ne suis pas sûr que l'étude PASEC pourra y répondre. Mais ça, je crois que c'est un besoin. C'est un besoin à tel enseigne qu'il y a une étude qui est commanditée par le Ministère, financée par la Banque mondiale et quelques bailleurs de fonds, qui va être axée un peu sur les langues nationales, l'impact des langues nationales sur les apprentissages des élèves.

*KV :* Et pourquoi, selon toi, on n'a pas prévu d'intégrer cette préoccupation-là dans l'étude PASEC ?

*Informateur :* Ce n'est pas qu'on ne l'a pas prévu, je pense que c'est pas suffisamment. Ce n'est pas suffisamment pris en compte au niveau du PASEC. Parce que je crois que ce serait un autre échantillon, ce serait une autre démarche si on voulait mesurer l'impact des langues nationales au niveau des apprentissages.

La situation décrite par cet informateur a d'ailleurs été mise en évidence au moment de l'examen, par le Comité scientifique du PASEC, des candidatures soumises à la CONFEMEN par plusieurs pays membres intéressés, dont le Sénégal. Dans le document de candidature soumis par ce dernier, l'une des questions de recherche posées par la partie nationale était la suivante : « L'introduction des langues nationales apporte-t-elle un plus aux apprentissages des élèves ? » (Sénégal. Ministère de l'Éducation, 2005a, p. 3) Cependant, tout en retenant la candidature du Sénégal, le Comité scientifique a voulu « attirer l'attention [du] pays sur le fait que les outils utilisés dans les évaluations diagnostiques risquent de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions évoquées dans [le document] de candidature. Au Sénégal, ceci concerne surtout la question liée aux langues nationales » (CONFEMEN, 2005, p. 5).

Au moment de la restitution de la recherche, cette « limite » par rapport aux préoccupations locales a été relevée, notamment par les inspecteurs de l'éducation. Parmi les interventions faites au moment du débat final, un inspecteur a noté, par exemple, que « les pays africains ne peuvent plus éviter la question de la langue d'enseignement, mais ce point n'a pas été traité dans le rapport ».

Autrement, une autre façon dont la prise en compte du contexte « postcolonial » peut avoir des effets limitatifs en ce qui concerne le fait de rejoindre les sensibilités locales est indirecte : **en se fondant sur la conception étroite et opérationnaliste de la recherche qui prévaut dans ce contexte, la collaboration s'empêche de rejoindre certaines sensibilités locales.** Cette situation s'observe, en particulier, à travers deux aspects du processus de collaboration. Je ne ferai ici que les introduire, puisque ces aspects feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans les chapitres suivants.

D'abord, les autorités éducatives soulignent que la recherche leur permet effectivement d'envisager des pistes d'amélioration des politiques éducatives et que « ce n'est pas très difficile, dans le cadre du processus de dialogue politique à organiser avec tout le monde, d'intégrer, d'exploiter les conclusions, les recommandations dans le cadre des orientations stratégiques du système ». Toutefois, « en deçà » de ce niveau gouvernemental, on peut constater que rares et souvent aléatoires sont les actions de communication en lien avec la recherche qui sont prévues et mises en œuvre en direction du reste de la communauté éducative dans le pays, incluant les répondants de la recherche.

Ensuite, l'aspect de formation de capacités nationales inhérent à la collaboration dans la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN apparaît hautement important pour la partie nationale. À titre d'illustrations, dans le document de candidature, on trouve parmi les justificatifs cités le fait que la recherche « offre l'opportunité d'un renforcement des capacités internes en matière d'évaluation » (Sénégal, MES, 2005a, p. 4). De plus, dans les entretiens, un informateur soutient clairement : « Pour moi, le PASEC devait être une *opportunité* pour renforcer les capacités locales. » Cependant, on peut se demander si la conception de la recherche (son rôle et son utilisation) qui prévaut dans le contexte

international et qui s'étend ici n'a pas pour effet de restreindre aux aspects techniques et d'exécution le type de capacités qu'on cherche à développer, ce qui limite la possibilité de rejoindre les sensibilités à un niveau « plus local encore » que le niveau gouvernemental.

De ce qui a été présenté ici se dégagent donc quelques lignes de force à propos de la part du contexte postcolonial dans la collaboration.

Ainsi, la prise en compte du contexte « postcolonial », lequel se révèle largement déterminant dans le processus de collaboration, semble agir sur deux plans. En premier lieu, l'on peut sans conteste vouloir améliorer ce qui fut une approche strictement économique du « développement » ainsi qu'une méthode d'acheminement de l'aide par projets, qui créait un effet de silos. Au regard de ces dernières, il fallait bien inscrire une autre logique ; elle engendra une forme de rationalisation à la verticale. C'est ainsi qu'ont été démontrés les emboîtements entre, d'une part, les mises en place des agendas et des programmes de recherche et, d'autre part, les politiques globales à l'international, qui proclament l'ancrage dans les contextes locaux. Néanmoins, en matière de recherche, il n'est pas interdit de penser que cet effort de cohérence se soit arrêté à la porte de ce qui aurait pu être investi : les enjeux d'éducation tels qu'ils sont aussi envisagés par les premiers concernés dans les pays, sur plusieurs lignes. Aussi, y aurait-il, dans certains cas, problème d'articulation entre le local, voire l'uniquement local et ce qui percole des positions adoptées dans le milieu du développement de l'éducation.

En second lieu, un autre point vient prêter à la conception de la recherche – singulièrement en éducation – et à son utilisation une tonalité empruntée aux effets de l'aide internationale : la vision du développement de l'éducation comme essentiellement tributaire des avancées, si légitimes et bienvenues soient-elles, de la logique techno-scientifique. Selon cette dernière, l'appréhension des problèmes est soumise à un découpage strict à la mesure des à priori implicites de résolution technocratique, à savoir cherchant à valider non pas tant une recherche d'adéquation à des situations concrètes que des définitions de facteurs correspondant à des *représentations* desdites situations, plus ou moins éloignées d'elles. Cette démarche se montre certes utile, mais insuffisante.

C'est alors qu'apparaît la teneur de la lacune ou de l'impensé : l'impensé renvoie à ce qui est préhensible *in situ*, mais auquel, pour maintes raisons, on reste aveugle ; émerge la variable méconnue et sous-estimée de la langue, qui demeure le mode d'appréhension et de compréhension du monde, à la fois affectif et cognitif. Au niveau local, cette question est présentée comme inévitable. Et les stratèges et penseurs du milieu du développement pourraient avoir contourné cet élément dans leurs conceptions à la fois polies (intégrer la société civile et la communauté éducative) et limitées de l'action.



## CHAPITRE 8

### LA STRUCTURE DE LA COLLABORATION, SES FONDEMENTS ET SON DÉROULEMENT : QUELLES BASES CONCRÈTES ET QUELS ÉQUILIBRAGES POUR CONSTRUIRE ET METTRE EN ŒUVRE LA COLLABORATION ?

#### 8.1 En quoi les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche sont-elles associées à une forme de contextualisation de l'activité scientifique, et ces interactions contribuent-elles à la pertinence de la recherche ?

Au chapitre précédent, il a été montré que la problématique de recherche et le type de connaissances à produire au sein du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) sont définis directement en fonction de la nature et du rôle<sup>1</sup> de l'organisation qui met en œuvre le programme, et de manière à répondre, en priorité, aux préoccupations des représentants des pays membres de la CONFEMEN, à savoir les ministres de l'Éducation (voir le point 7.1.1.3). Comme l'indique un informateur de la partie nationale : « La finalité du PASEC, c'est d'être un instrument au service de l'amélioration des politiques éducatives [nationales]. » Il a aussi été mis en évidence que, pour ces raisons et concernant le cas spécifique de la recherche au Sénégal, les premiers bénéficiaires reconnaissent la pertinence de la thématique (avec les bémols apportés à propos de l'origine de ces préoccupations de « pilotage » des systèmes éducatifs, voir le point 7.2.1.2) et le fait que la recherche peut effectivement aider à orienter les politiques éducatives, en identifiant des pistes d'amélioration.

La dimension de solidarité francophone a, de plus, été signalée, que ce soit à travers la création en soi du programme (voir le point 7.1.1.3) ; à travers l'origine du travail de recherche qui a servi à en poser les bases et celle des experts qui ont élaboré les instruments d'enquête (voir les points 7.1.1.1 et 7.2.1.2) ; ou encore à travers l'accent placé sur les pays membres qui sont les plus éloignés de l'Éducation pour tous et le souci de contribuer à la formation des capacités nationales (voir le point 7.1.1.3).

---

<sup>1</sup> Dans les statuts de l'organisation, il est établi que : « La CONFEMEN constitue ainsi une structure d'information, de réflexion et de concertation entre ministres de l'Éducation » (CONFEMEN, *Statuts de la CONFEMEN*, 2012, p. 3). Quant à son rôle, je rappellerai qu'il consiste à orienter les politiques éducatives des pays francophones.

Or lorsqu'on s'intéresse non plus au *contexte* dans lequel prend son sens le processus de collaboration au Sénégal mais au *processus* en tant que tel, on constate que **la structure même de la collaboration est fondée sur la mission, les valeurs et le fonctionnement de la CONFEMEN.**

Dans ce chapitre, je m'attacherai donc, en concentrant mon analyse sur **les aspects qui structurent et orientent la communication**<sup>2</sup>, à décrire le déroulement et la structure du processus de collaboration étudié, tout en exposant les fondements. Ce faisant, je m'emploierai à répondre aux deux questions de recherche suivantes : premièrement, en quoi les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche sont-elles associées à une forme de contextualisation de l'activité scientifique, et ces interactions contribuent-elles à la pertinence de la recherche ? (section 8.1). Deuxièmement, la collaboration met-elle en relief un autre type de connaissances par rapport au modèle scientifique « traditionnel » ? (section 8.2).

### **8.1.1 La recherche est immédiatement définie en fonction de la mission, des valeurs et du fonctionnement de l'organisation qui l'initie, ce qui justifie sa dimension collaborative et définit les critères de sa pertinence – mais la soumet aux limites de l'organisation**

Ainsi, pour commencer, en référence à ce qui vient d'être dit à propos de la dimension de solidarité francophone, je ferai remarquer que les éléments cités plus haut révèlent, en fait, que la mission et les valeurs de la Francophonie sont traduites dans le design du programme et de la recherche au Sénégal. La Francophonie, en effet, définit sa mission comme étant celle de **« donner corps à une solidarité active » entre les États et gouvernements francophones membres** (OIF, 2013, « L'organisation internationale de la Francophonie »). Déclinant cette mission dans le secteur de l'éducation et des politiques éducatives, la CONFEMEN, en tant que conférence ministérielle permanente de la Francophonie, se présente de la façon suivante : « En raison de l'importance accordée à l'éducation par chacun de ses membres, la CONFEMEN représente un espace de valeurs partagées, d'expertise, de diversité culturelle et de solidarité

---

<sup>2</sup> Par comparaison avec des analyses du processus de collaboration qui seraient centrées sur les aspects politiques, par exemple (du type, analyse en termes d'enjeux d'influence et de positionnement stratégique des pays membres de la CONFEMEN, etc.), ou les aspects purement scientifiques (comme les enjeux scientifiques et méthodologiques précis des enquêtes à large échelle).

agissante dans lequel s'enracine notre appartenance au monde francophone grâce à l'utilisation commune de cet outil qu'est la langue française » (CONFEMEN, 2002, p. 3).

#### **8.1.1.1 La collaboration s'organise en fonction de la volonté et de la difficulté de réaliser un « projet francophone » singulier, à la fois politique et culturel**

Dans cet esprit, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et les recherches qu'il mène sont envisagés avant tout comme une action de coopération multilatérale au bénéfice des pays membres de la CONFEMEN<sup>3</sup>. La mission de donner corps à une solidarité active entre les États et gouvernements francophones s'opérationnalise par la mise en place comme telle du programme, avec son objectif de production de connaissances (en français, il faut le souligner) et, ultimement, son objectif d'aider à la définition des politiques éducatives dans les pays membres. Cette mission s'affirme aussi, dans le design du programme et de la recherche au Sénégal, par la mise en valeur de l'expertise francophone et la volonté de renforcer les capacités dans les pays du Sud.

Ce dernier point vient d'ailleurs justifier en partie la dimension collaborative, du moins dans sa portion de conception de la recherche en fonction de son éventuelle portée modificatrice. La constitution d'une équipe nationale et le recours à ces collaborateurs nationaux dans la conduite de la recherche s'effectuent donc, notamment, dans une logique de renforcement des capacités<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ainsi, la CONFEMEN dispose à cet effet d'un budget propre alimenté par les contributions des États et gouvernements membres ; d'autres pays ou d'autres organismes d'aide ou de coopération peuvent aussi y contribuer. Par ailleurs, au sujet des pays membres, les statuts de l'organisation définissent que : « Tout État ou gouvernement dont le français est la langue officielle, langue de travail ou langue de communication, peut demander son admission comme membre à part entière de la CONFEMEN » (CONFEMEN, 2012, p. 4). À ce jour, la CONFEMEN compte 44 États et gouvernements membres, dont le Sénégal, depuis 1960 (la langue officielle est le français et le pays héberge également, depuis 1968-1969, le Secrétariat technique permanent de l'organisation).

<sup>4</sup> Au Sénégal, cette collaboration avec l'équipe nationale a la particularité de s'inscrire dans une relation de collaboration continue entre la CONFEMEN et les agents de la Division de l'évaluation à l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE). En effet, ces derniers ont été impliqués dans la conception même du programme, en prenant part, tel qu'il a été relevé au chapitre précédent (au point 7.2.1.2), à la définition des instruments de recherche. Ils ont collaboré à la réalisation de la première enquête du programme au Sénégal (portant sur l'année scolaire 1995-1996), puis du suivi de cohorte s'étalant sur les années scolaires 1996 à 2000. Par la suite, en 2007, à l'initiative de la CONFEMEN et sur la base d'un financement de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires, la Division de l'évaluation à

Quant à la mise en valeur de l'expertise francophone, outre ce qui a été souligné ci-dessus, elle se manifeste dans la composition du Comité scientifique du programme – lequel est responsable entre autres de valider les recherches sur le plan scientifique et de proposer des orientations pour le programme –, de même que dans celle de l'équipe internationale chargée de piloter les recherches à partir du Secrétariat technique permanent de l'organisation, à Dakar. En effet, les membres de l'un comme de l'autre sont des ressortissants des États et gouvernements membres de la CONFEMEN (sauf un, voir la citation plus bas).

Cet aspect du design du programme et de la recherche au Sénégal permet aussi d'introduire le constat que le processus de collaboration s'organise suivant des valeurs propres à la Francophonie, à savoir **le respect de la diversité culturelle au sein de la Francophonie et la promotion d'un espace de partage et d'« intercompréhension intégrant le respect des différences et des identités »** (Wolton, Mandigon et Yannic, 2008, p. 25). C'est que la composition du Comité scientifique et celle de l'équipe internationale de conseillers obéissent à une logique de représentativité Nord/Sud, formalisée pour le premier dans son règlement : « Le Comité scientifique du PASEC comprend six membres, siégeant à titre personnel. Trois des membres du Comité scientifique seront originaires de pays du Sud et deux de pays du Nord ; le sixième membre sera choisi pour ses qualités scientifiques indépendamment de sa région d'origine » (CONFEMEN, 2004b, p. 2).

Comme le remarque un informateur de la partie des chercheurs :

Et puis, il y avait un côté sympathique, même avec les difficultés qu'on a eues là-dessus, de dialoguer avec nos collatéraux du Sud. Qui ne voyaient pas *du tout* les mêmes choses que nous pour des raisons un peu *diverses*. Mais on revient toujours au même : eux sont plus ancrés au local, plus sur l'influence administrative et politique, alors que nous les chercheurs du Nord, nous sommes des électrons libres. Et il y a eu, disons, beaucoup à partager là-dessus, parce que beaucoup de choses nous séparaient au départ.



Quelques images de la réunion annuelle du Comité scientifique en 2005 (à La Somone, au Sénégal), à l'occasion de laquelle la candidature du Sénégal a été retenue pour l'année scolaire 2006-2007. Cette réunion rassemblait les membres du Comité scientifique, la Secrétaire générale de la CONFEMEN (à droite dans la première image) et l'équipe internationale de conseillers.

Un autre aspect du design du programme et de la recherche au Sénégal qui peut être vu comme étant la manifestation des valeurs francophones est le fait de créer un programme « pan-francophone » – qui produit des connaissances spécifiques sur chaque pays enquêté en même temps que des connaissances d'ensemble sur les systèmes éducatifs dans l'espace francophone.

De fait, la recherche au Sénégal a pour objectif général de faire l'état de la qualité de l'enseignement élémentaire dans le pays, mais aussi de concourir, de concert avec les enquêtes menées dans une vingtaine d'autres pays francophones d'Afrique et de l'océan Indien, à une meilleure connaissance de la situation des systèmes éducatifs francophones et « des éléments qui contribuent à un bon apprentissage des élèves, afin de relever le défi d'une éducation de qualité pour le plus grand nombre » (CONFEMEN/PASEC, 2006, p. 2). De plus, parmi les objectifs spécifiques de la recherche au Sénégal se trouve celui d'effectuer une comparaison internationale de la situation du Sénégal par rapport à d'autres pays africains francophones<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Outre l'objectif de comparaison internationale visé par la recherche, l'examen du contenu et de la structure du compte rendu final permet de dégager les objectifs spécifiques suivants : mesurer les apprentissages des élèves de deuxième année et de cinquième année du primaire à partir de tests standardisés en français et en mathématiques ; faire une mesure de l'évolution de la qualité du système éducatif sénégalais dans le temps (en fonction des résultats obtenus dans le cadre du programme en 1996) ; et identifier les facteurs de réussite et les mesures de politique éducative potentielles qui y sont associées. **Les principaux résultats de l'enquête menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, tels que je les ai synthétisés, sont présentés à l'annexe D.**

À côté de la mission et des valeurs de la Francophonie, le processus de collaboration apparaît également structuré par le fonctionnement de la CONFEMEN en tant qu'organisation internationale intergouvernementale<sup>6</sup>.

En effet, en dehors de la définition de la problématique de recherche et du type de connaissances à produire, un aspect qui a été abordé plus tôt, on constate, d'une part, que la **structure de l'organisation, à travers ses organes, est reproduite dans le design du processus de recherche et dans la répartition des rôles au sein de la collaboration.** Le tableau 8.1 ci-dessous présente un aperçu des instances de la CONFEMEN.

Organes <i>intergouvernementaux</i> , composés de représentants des États et gouvernements membres agissant pour leur gouvernement	Organes <i>intégrés</i> , agissant au service de l'organisation intergouvernementale
<p>La <b>Conférence ministérielle</b> : l'organe décisionnel de la CONFEMEN, composé de l'ensemble des ministres de la CONFEMEN et chargé de conduire la politique de l'organisation. Se réunissant tous les deux ans, la Conférence ministérielle a pour rôle d'orienter les politiques éducatives des pays francophones à travers des décisions et des recommandations visant à intégrer les systèmes éducatifs au cœur des processus de développement social et économique.</p> <p>Le <b>Bureau</b> : l'organe exécutif, où siègent 15 membres représentant les différentes aires géographiques. <b>Chargé de veiller au bon déroulement des travaux de la CONFEMEN, le Bureau s'appuie sur le Secrétariat technique permanent et se réunit</b> une fois par an.</p> <p>Le <b>Réseau des correspondants nationaux</b> : composé de hauts fonctionnaires de l'éducation désignés, dans chaque État et gouvernement membre, par le ministre. Les correspondants nationaux se réunissent au moins une fois par biennium. Ils sont les relais entre le Secrétariat technique permanent et les ministères nationaux, et assurent le suivi des décisions de la Conférence ministérielle.</p>	<p>Le <b>Secrétariat technique permanent</b> : a son siège à Dakar, au Sénégal, et constitue l'administration proprement dite de la CONFEMEN, chargée de mettre en œuvre les décisions votées lors des sessions ministérielles. Il est dirigé par un Secrétaire général nommé par la Conférence des ministres et est animé par une équipe de conseillers (travaillant sous l'autorité du Secrétaire général et ayant un statut d'agents internationaux).</p> <p>Trois commissions techniques, par définition « composé[e]s de spécialistes qui sont chargés de faire des études et des propositions destinées à éclairer les organisations qui les ont nommé[e]s » (Rimbaud, 2008) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le <b>Comité scientifique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN</b></li> <li>- La Commission administrative et financière</li> <li>- Les Groupes de travail</li> </ul>

<sup>6</sup> « L'organisation internationale [intergouvernementale] se définit comme "une association d'États établie par accord entre ses membres et dotée d'un appareil permanent d'organes assurant leur coopération dans la poursuite des intérêts communs qui les ont déterminés à s'associer" » (M. Virally, 1972 cité dans Rimbaud, 2008).

Au regard de cette structure organisationnelle, on observe ainsi, dans le design du processus de recherche, que c'est la Conférence des ministres qui prend les décisions au sujet du programme, sur la base des orientations proposées par le Comité scientifique. Ce dernier a d'ailleurs le statut d'une commission technique de l'organisation, ce qui signifie, tel que l'indique le Règlement du Comité scientifique, que :

Ce Comité scientifique a un rôle de consultation et de conseil auprès du Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN pour toutes les activités du PASEC. Il a la charge de valider, sur le plan scientifique, les études réalisées par la CONFEMEN dans le cadre du Programme. En outre, il propose les orientations du Programme qui sont soumises pour approbation lors de chaque session ministérielle. Le/La Secrétaire Général/e peut demander au Comité son avis sur l'exploitation des résultats de la recherche dans le respect des conventions passées entre la CONFEMEN et chaque État.

Le/la Secrétaire Général/e convoque les membres du Comité en session ordinaire au moins une fois par an. Il peut convoquer des sessions extraordinaires, s'il le juge nécessaire (CONFEMEN, 2004b, pp. 2, 3).

De plus, dans le design du processus de recherche, responsabilité politique et administrative, et responsabilité scientifique et technique sont distinguées et représentées. La responsabilité politique et administrative est assumée : par la Secrétaire générale et le gestionnaire-comptable de la CONFEMEN, pour le Secrétariat technique permanent ; et par le ministre de l'Éducation et le correspondant national, pour le pays membre. Quant à la responsabilité scientifique et technique, elle est assumée : par le Comité scientifique et l'équipe internationale de conseillers, pour le Secrétariat technique permanent ; et par l'équipe nationale, pour le pays membre.

D'autre part, le processus de collaboration apparaît structuré par le fonctionnement de la CONFEMEN, dans la mesure où celle-ci, en tant qu'organisation internationale intergouvernementale et afin d'exercer des compétences opérationnelles<sup>7</sup> (telles que la réalisation d'opérations d'assistance technique), « doit **obtenir le consentement des États sur le territoire desquels elle intervient**, les modalités de son intervention étant fixées par des accords particuliers » (Rambaud, 2008). Or **ce principe peut expliquer en partie le design du processus de recherche et justifier aussi sa dimension collaborative.**

En effet, ce principe, touchant ici aux accords entre l'organisation et les pays bénéficiaires des enquêtes, peut être à l'origine du fait que la recherche est initiée par le gouvernement du Sénégal, à travers l'élaboration et le dépôt à la CONFEMEN d'un document de candidature. En outre, il explique l'établissement et la signature d'une convention liant le Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN et le ministère de l'Éducation du Sénégal « pour toute la durée du projet » (CONFEMEN et Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2006, p. 6). La convention spécifie les conditions qui ont mené à la réalisation de la recherche au Sénégal. Puis elle établit que, sur la base de ces conditions, le Secrétariat technique permanent et le Ministère conviennent d'un certain nombre de points, concernant les objectifs généraux du programme, la nature des opérations, les responsabilités et obligations du Ministère, celles du Secrétariat technique permanent, le budget d'appui logistique et, enfin, le calendrier des opérations.

De cette manière, à travers la convention, est établie et définie une co-responsabilité entre la CONFEMEN et le Sénégal dans la préparation, le financement, la conduite et le suivi financier de la recherche, de même que dans la restitution des résultats. À mon sens, les engagements régulant la collaboration qui se dégagent de cette convention sont ceux qui figurent dans le tableau suivant :

---

<sup>7</sup> Comme l'explique Patrick Rambaud, professeur de droit public, au sujet des organisations internationales : « *Les compétences opérationnelles* sont celles que l'organisation exerce en quelque sorte "sur le terrain" (gestion de laboratoires, octroi de prêts bancaires, assistance technique, maintien de la paix, etc.) ; l'organisation ne se contente plus de délibérer et de décider, elle exécute elle-même la politique qu'elle a élaborée » (Rambaud, 2008). Les compétences opérationnelles sont à distinguer des compétences *normatives* (qui « se traduisent par l'édiction de règles [...] destinées à régir une situation ou une activité déterminée » et « s'exprime[nt] principalement par le vote de résolutions ») et des compétences de *contrôle* (qui « permettent aux organisations de veiller à la régularité du comportement de leurs membres au regard de leurs obligations statutaires ») (Rambaud, 2008).

1	Les autorités du pays consentent à la réalisation de l'enquête telle qu'elle a été définie par la CONFEMEN.
2	La responsabilité de la réalisation de la recherche est partagée entre le Secrétariat technique permanent et le Ministère – sur le plan financier, logistique et technique.
3	Les résultats de l'enquête sont diffusés ; la responsabilité de la diffusion des résultats est partagée entre le Secrétariat technique permanent et le Ministère.
4	Le Secrétariat technique permanent assume la direction scientifique du programme dans son ensemble et de la recherche au Sénégal, et les conditions jugées nécessaires au respect de critères scientifiques rigoureux sont respectées.
5	Le Secrétariat technique permanent assure un soutien à l'équipe nationale au cours des différentes phases de l'évaluation – sous la forme de missions d'appui/formation et d'un budget d'appui logistique.
6	La responsabilité du suivi financier concernant le budget d'appui logistique est partagée entre le Secrétariat technique permanent et le Ministère.
7	Le Secrétariat technique permanent a la responsabilité du rapport final de recherche. Ce rapport est élaboré en collaboration avec l'équipe nationale, soumis pour validation au Comité scientifique du programme, puis publié sous la double signature du Secrétariat technique permanent et du Ministère.
8	L'anonymat des personnes et des établissements scolaires enquêtés est garanti, de même que la confidentialité des renseignements recueillis.
9	La diffusion des données recueillies à des fins d'analyse secondaire est autorisée, étant entendu que les données diffusées ne permettent l'identification ni de personnes particulières, ni d'établissements scolaires particuliers.

Le tableau 8.3 à la page suivante présente de manière synthétique la façon dont la recherche au Sénégal est conçue en ce qui concerne l'organisation du processus et la répartition des rôles (dans la synthèse que j'ai effectuée, les colonnes de couleur ont pour but de distinguer les rôles de nature politique et administrative de ceux qui sont de nature scientifique et technique).

Tableau 8.3 : L'organisation prévue du processus de recherche conduit au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et la répartition des rôles dans la collaboration

Étapes	Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN		Partie nationale sénégalaise	
	Rôles de la CONFEMEN	Rôles de la partie des chercheurs	Rôles des autorités éducatives	Rôles de l'équipe nationale
1. Cadrage de la problématique et du processus de recherche		<ul style="list-style-type: none"> <li>Le cadrage de la problématique et du processus général de recherche préexiste, les instruments d'enquête aussi.</li> <li>Le Comité scientifique est le garant de la méthodologie.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>L'équipe nationale et certains administrateurs de tests qui travaillent sous leur supervision ont pris part à la définition des instruments d'enquête dans les années 1990.</li> </ul>
2. Lancement d'une 8 <sup>e</sup> phase du programme Octobre 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>À la session ministérielle de la CONFEMEN de 2004, le Secrétariat technique permanent propose aux ministres et délégués de réaliser 5 enquêtes entre 2005 et 2007.</li> <li>Les ministres et délégués acceptent ce programme d'activités et le budget associé.</li> </ul>			
3. Demande du pays	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Secrétariat technique permanent reçoit les dossiers de candidature des pays membres.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Ministère produit un document de candidature et le soumet à la CONFEMEN (en janvier 2005).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'équipe nationale prend part à l'élaboration du document de candidature du Sénégal.</li> </ul>
4. Choix des pays bénéficiaires Février 2005		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lors de sa réunion annuelle, le Comité scientifique examine les candidatures reçues.</li> <li>Il retient notamment la candidature du Sénégal, pour l'année scolaire 2006-2007.</li> </ul>		

<p>5. Préparation de l'enquête</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Secrétariat technique permanent établit la convention, signée (en juin 2006) par la Secrétaire générale de la CONFEMEN et le correspondant national du Sénégal.</li> <li>Le gestionnaire-comptable valide le budget prévisionnel établi par l'équipe nationale et verse les fonds d'appui logistique pour la 1<sup>re</sup> phase d'enquête (1<sup>re</sup> tranche).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les conseillers de l'équipe internationale effectuent une mission d'identification.</li> <li>Ils établissent le plan d'échantillonnage, sur la base des données fournies par le Ministère, et valident la version finale des instruments d'enquête avant leur duplication.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec la Secrétaire générale de la CONFEMEN, le correspondant national du Sénégal signe la convention.</li> <li>Le Ministère désigne une équipe nationale et un responsable technique national.</li> <li>Il ouvre un compte bancaire et verse sa part de financement, à la hauteur convenue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le responsable technique national établit un budget prévisionnel pour l'appui logistique et demande une délégation de fonds pour la 1<sup>re</sup> phase d'enquête.</li> <li>L'équipe nationale adapte les instruments d'enquête.</li> </ul>
<p>6. Première phase d'enquête (Début d'année scolaire)</p>	<p>Pendant la durée de la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La Secrétaire générale veille au respect de la convention et assure les correspondances à caractère administratif et financier avec le Ministère.</li> <li>Le gestionnaire-comptable gère le budget d'appui logistique que la CONFEMEN apporte à l'équipe nationale</li> </ul>	<p>Pendant la durée de la recherche, les conseillers de l'équipe internationale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Assument la direction scientifique du Programme, en suivant les recommandations du Comité scientifique.</li> <li>S'assurent des conditions nécessaires à la réalisation de l'enquête et veillent au respect du protocole d'enquête.</li> <li>Assurent la formation de l'équipe nationale au cours des différentes phases de l'évaluation, à travers des missions d'appui.</li> </ul>	<p>Pendant la durée de la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le Ministère assure les correspondances à caractère administratif et financier avec la Secrétaire générale de la CONFEMEN.</li> </ul> <p>1<sup>re</sup> et 2<sup>de</sup> phases d'enquête :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le Ministère annonce la tenue de l'enquête au niveau national.</li> </ul>	<p>Pendant la durée de la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le responsable technique national est le correspondant direct de la CONFEMEN pour les questions scientifiques et assure le suivi financier.</li> </ul> <p>1<sup>re</sup> et 2<sup>de</sup> phases d'enquête :</p> <p>L'équipe nationale prend en charge les opérations de collecte de données, de correction et de saisie des instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elle reproduit les instruments d'enquête, convoque les administrateurs de tests et organise une formation à leur endroit.</li> <li>Elle déploie les administrateurs de tests dans les différentes régions du Sénégal pour procéder à la collecte des données dans les écoles.</li> </ul>
<p>7. Seconde phase d'enquête (Fin d'année scolaire)</p> <p>Mai 2007 (juin 2007 effectivement)</p>				

	<p>2<sup>de</sup> phase d'enquête :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le gestionnaire comptable verse la 2<sup>e</sup> tranche des fonds d'appui logistique, après approbation des dépenses effectuées lors de la 1<sup>re</sup> phase d'enquête.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Elle convoque certains administrateurs de tests pour une opération de correction des instruments d'enquête, puis de codage et de saisie des données, sous sa supervision.</li> <li>Le responsable technique national transmet à la CONFEMEN un rapport sur l'échantillon réalisé et les données saisies, ainsi que le suivi financier et les pièces comptables afférentes.</li> </ul>
<p>8. Analyse et rédaction du compte rendu final</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le gestionnaire comptable verse la 3<sup>e</sup> tranche des fonds d'appui logistique, après approbation des dépenses de la 2<sup>de</sup> phase d'enquête.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les conseillers de l'équipe internationale traitent et analysent les données.</li> <li>Ils prennent sous leur responsabilité la production du compte rendu final, rédigé avec l'équipe nationale.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec l'équipe internationale de conseillers, l'équipe nationale contribue à la rédaction du compte rendu final.</li> </ul>
<p>9. Validation</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Comité scientifique suit l'évolution des travaux.</li> <li>Les conseillers de l'équipe internationale soumettent le compte rendu au Comité scientifique, qui est chargé de le valider.</li> </ul>		
<p>10. Restitution nationale Novembre 2009 (effectivement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'équipe responsable de la communication à la CONFEMEN édite le compte rendu final (paru effectivement en 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les conseillers de l'équipe internationale présentent les résultats, conjointement avec l'équipe nationale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le Ministère autorise la diffusion des résultats et des données.</li> <li>Il organise un séminaire national de présentation et de discussion des résultats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'équipe nationale présente les résultats, conjointement avec les conseillers de l'équipe internationale.</li> </ul>

La mise à plat proposée met bien en évidence que la proximité observée entre la recherche et l'organisation qui l'initie touche à différentes dimensions du processus de collaboration : le cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche ; la teneur de la relation de collaboration sous les instances successives ; la portée modificatrice de la recherche ; et le contrôle de la qualité des connaissances.

Elle permet, de plus, de remarquer que le processus de recherche est conçu de telle sorte que l'équipe internationale n'est pas en contact direct avec son « terrain » de recherche : l'équipe nationale se trouve en position d'intermédiaire et gère les contacts avec les acteurs locaux. Or ce partage des responsabilités indique que **le design du processus de recherche se fonderait partiellement sur un système d'homologie de position**. En effet, si, dans la structure de l'organisation, le correspondant national est considéré comme un relais entre le Secrétariat technique permanent et le Ministère, il apparaît que, sur le plan scientifique, l'équipe nationale pourrait elle aussi être considérée comme une interface entre le niveau international et le niveau national.

Par ailleurs, on observe que la diffusion des résultats de recherche ressort comme une responsabilité commune à toutes les parties concernées.

Bref, pour résumer ce qui a été dit jusqu'ici, on constate que la collaboration s'organise en fonction de la volonté de réaliser un « projet francophone » singulier, à la fois politique et culturel :

*KV* : Qu'est-ce qui fait, pour toi, la spécificité du [Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN] ?

*Un informateur de la partie des chercheurs* : Alors la spécificité du PASEC, c'est la Francophonie. Faut pas l'oublier. Alors évidemment, avec les problèmes d'éligibilité par rapport à l'impérialisme, pourrait-on dire, de la recherche anglophone. Donc tu as plusieurs visions. La mauvaise vision : la Francophonie, ça entretient la réserve d'Indiens. Un truc qui ronronne dans son coin. La position noble, c'est la position qu'a défendue [la Secrétaire générale de la CONFEMEN], qu'a défendue [l'un des délégués des pays membres] : il y a des éléments spécifiques de richesse d'analyse qui, s'ils n'étaient pas pris en compte, rendraient le programme insipide et inapplicable en termes de conseil aux politiques. C'est mon opinion.

Ce que le point de vue de cet informateur fait surgir, c'est que le « projet francophone » en question peut être envisagé en termes de pertinence de la recherche : la création du programme, le design spécifique du programme et des recherches qu'il mène, comprenant la participation d'une équipe nationale et la contribution de l'expertise francophone, ont pour but de produire une recherche qui soit plus pertinente. Ici, à mon sens, **la recherche est tenue pour plus pertinente si elle est proche des réalités locales ; si elle peut permettre de renforcer les capacités nationales ; si elle peut contribuer à orienter les politiques éducatives ; et si elle favorise la coopération entre les nations et une meilleure compréhension mutuelle des cultures respectives.**

Ceci nous amène donc au second volet de ma question de recherche : les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche contribuent-elles à la pertinence de la recherche ?

Sur cette question, l'un des constats importants mis en relief par l'enquête de terrain est que **la proximité de la recherche de l'organisation qui l'initie a aussi pour effet de faire intervenir dans le processus des paramètres autres qui, à la limite, viendraient entamer la pertinence et le caractère collaboratif de la recherche.**

Parmi ces paramètres autres se trouve **le manque de vitalité politique et communicationnelle** (l'une et l'autre étant interreliées) **de la CONFEMEN** qui, de façon contradictoire, vient affaiblir le « projet francophone » singulier qu'elle tente de faire exister. À l'époque de la réalisation de la recherche au Sénégal, ce manque de vitalité est combiné à une prise de conscience, d'ailleurs généralisée à la Francophonie, de (ce que j'interprète comme étant) l'écart entre la réalité et les aspirations – à forger un esprit de communauté, à être un lieu de rassemblement, à remplir son mandat politique et normatif au niveau de ses États membres, à porter et promouvoir le point de vue francophone sur la scène internationale<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Dans la Francophonie, des constats semblables ont été établis, révélant du même coup que la démarche de relance de la CONFEMEN s'inscrit dans une prise de conscience plus globale. C'est dans cet esprit, en effet, qu'on peut situer la révision de la Charte de la Francophonie, en 2005, et la réforme institutionnelle de la Francophonie, qui démarre en 2006 (OIF, *Vivez la Francophonie*, p. 11) (voir aussi, au chapitre 7, la note de bas de page 12). C'est dans cet esprit également qu'on peut envisager la création, en 2007 et à l'initiative du

De fait, le constat de « [l]a plus faible visibilité de la CONFEMEN, depuis qu'elle n'agit plus comme opérateur, et la moindre mobilisation de ses ministres à l'occasion des sessions ministérielles » ont conduit à l'adoption, en 2002, d'un « plan vigoureux de relance » dans le but d'éviter la « marginalisation » de l'organisation (CONFEMEN, 2002, p. 2). Dans le document du

---

Secrétaire général de la Francophonie, d'une Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie, placée sous la direction de Dominique Wolton.

Dans leur rapport intitulé *L'identité francophone dans la mondialisation* et paru en 2008, Wolton et ses collaborateurs font état de plusieurs constats qui mettent en évidence le manque de vitalité politique et communicationnelle de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), de même que l'écart entre la réalité et les aspirations dans la Francophonie. Ainsi, faisant référence au premier rapport produit par la Cellule, les auteurs notent :

Pourtant, après plus d'un an de mobilisation et le rapport rendu public sur le site de l'OIF début janvier 2008, et qui a rencontré un grand succès à l'extérieur, on constate le faible intérêt en interne. Mauvais signe. *Signe d'une organisation trop centrée sur les enjeux institutionnels classiques, les mini-conflits de pouvoir et qui a du mal, en dehors de ses textes, à penser l'avenir et à gouverner librement.* [...]

Les États sont prudents, et encore pas toujours, c'est normal mais les instances internationales devraient au contraire être plus libres. Sinon tout se referme sur le jeu institutionnel et diplomatique. Même l'Unesco, pourtant largement contrainte par le jeu interétatique, conserve *une autonomie qui lui permet de se projeter dans les grandes questions de demain* (Wolton, Mandigon et Yannic, 2008, p. 12 ; soulignés de KV).

Les auteurs citent également plusieurs extraits de contributions émanant d'experts et de représentants des États, de l'OIF et des opérateurs, dont ces propos évocateurs appartenant à un représentant de l'OIF :

Il ne lui suffit pas [à la Francophonie] de contribuer à la réalisation des objectifs des Nations Unies, fussent-ils du Millénaire, pour exister. Encore faut-il assurer la cohérence globale du projet francophone et donner sens à la Francophonie. Cela suppose de définir précisément les objectifs et les priorités de la Communauté francophone, en approfondissant en particulier sa vision culturelle. La logique francophone part en effet du culturel pour consolider le politique et éclairer l'économique et non l'inverse. C'est probablement cette vision culturelle qui distingue le mieux la Francophonie des autres espaces de coopération (cité dans Wolton, Mandigon et Yannic, 2008, p. 28).

Enfin, au sujet de la vitalité communicationnelle, en particulier, Wolton et ses collaborateurs font remarquer qu'« une autre faiblesse actuelle de l'OIF et de la Francophonie » consiste à ne pas tenir « assez de débats publics, ouverts, contradictoires sur la francophonie de demain » et à oublier « cette "francophonie hors les murs" qui est aussi importante que la Francophonie officielle » (Wolton, Mandigon et Yannic, 2008, pp. 13, 14).

De ce fait, constatent-ils :

Suite au récent Sommet de Québec (17-19 octobre 2008), les Instances, mesurant le manque d'instruments de communication "Francophonie", ont engagé les États et gouvernements à mettre tout en œuvre afin de donner plus d'envergure, de lisibilité et de visibilité aux actions de la Francophonie. Développer des outils de communication : écrit, audiovisuel, internet... devient un champ d'action prioritaire pour mobiliser dans son propre espace, et au-delà, autour de grandes actions emblématiques de l'OIF.

Mais tout ceci reste bien vague, en décalage avec les attentes et les besoins... En réalité, la difficulté de l'OIF à développer une politique de communication, qui serait indispensable à la valorisation de cette organisation, résulte notamment du fait que celle-ci ne prenant ses décisions qu'à l'unanimité, elle ne peut communiquer sur beaucoup de sujets. La force de l'OIF, c'est son caractère pluriel et contradictoire, compte tenu de la diversité de ses membres. Sa faiblesse est de ne pas rendre public [sic] ses divergences et ses contradictions dont personne ne s'étonnerait et qui la rendrait, en réalité, beaucoup plus crédible. Il reste une communication faible sur les sujets de consensus qui atteignent une grande généralité, sans moyen d'actions simultanées, et qui réduit d'autant pour les récepteurs de cette communication l'intérêt de celle-ci (Wolton, Mandigon et Yannic, 2008, p. 41).

Ceci les amène à conclure : « Ce n'est pas débattre qui menace la Francophonie, mais l'inverse, le silence » (Wolton, Mandigon et Yannic, 2008, p. 66).

plan de relance, on indique, par exemple, que « la CONFEMEN, et plus largement les instances de la Francophonie, ont été peu actives lors des grands rendez-vous internationaux de l'an 2000 concernant l'éducation », notamment le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (CONFEMEN, 2002, p. 2). On note aussi que « [l]a mutation rapide qui marque l'environnement des systèmes éducatifs, en particulier dans les pays francophones du Sud, conduit à s'interroger sur l'avenir de la CONFEMEN. En effet, le contexte de mondialisation amène une diversification des initiatives et une multiplication des partenaires internationaux sur les mêmes champs d'intervention » (CONFEMEN, 2002, p. 2).

Aussi, s'agit-il, avec le plan de relance, de faire en sorte que l'organisation puisse s'adapter au nouvel environnement, en modifiant son fonctionnement ainsi qu'en mettant à jour et en opérationnalisant mieux son rôle et sa mission politique. L'une des stratégies retenues pour réaliser cette relance est « l'affirmation renforcée de son rôle et de sa représentativité politique », notamment « en renforçant une vision commune francophone pour le secteur de l'éducation » (CONFEMEN, 2002, p. 5-6). Le plan de relance précise aussi que : « Aujourd'hui, dans le contexte de la coopération internationale au niveau du secteur de l'éducation, la CONFEMEN doit mieux occuper son espace et avoir une meilleure stratégie de communication » (CONFEMEN, 2002, p. 4). Parmi les stratégies relevées à cet effet, on trouve : « une meilleure circulation de l'information entre le Secrétariat technique permanent et les pays membres », « une diffusion plus large des résultats du PASEC, notamment par le site web » ainsi que « le développement d'un espace de dialogue et de débat interactif [...] afin de mieux sensibiliser et engager des échanges avec les ministres, les décideurs, les partenaires de l'éducation (associations de parents, des enseignants, des syndicats, des ONG...), les autorités locales... » (CONFEMEN, 2002, p. 4).

Vu la proximité de la recherche avec la CONFEMEN, le manque de vitalité ici reconnu se répercute forcément dans le processus de collaboration. Par conséquent, de manière générale et face à ce qui ressort comme facteurs de pertinence intrinsèques à la recherche, on peut penser que le fait que la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN soit immédiatement définie en fonction de la mission, des valeurs et du

**fonctionnement de l'organisation qui l'initie à la fois contribue à la pertinence de la recherche et en atténue indirectement les facteurs de pertinence.**

**8.1.1.2 Le renforcement des capacités nationales est réel, mais aussi en partie piégé par la division du travail et par le manque de vitalité communicationnelle**

Cette situation est observable, déjà, relativement à deux facteurs de pertinence couplés au processus de collaboration, à savoir le **renforcement des capacités nationales** et la proximité de la recherche avec les réalités locales.

Dans le premier cas, au cours du processus de recherche (prévu et effectif), il apparaît que la relation entre l'équipe internationale de conseillers et l'équipe nationale est basée essentiellement sur une division du travail. L'équipe nationale s'occupe de la conduite des opérations de terrain – qui comprend l'adaptation et l'impression des instruments d'enquête (voir le chapitre précédent, au point 7.2.1.2) ; suppose la gestion et la supervision d'une équipe d'administrateurs de tests ; et s'étend à la correction des instruments, au codage et à la saisie des données, ainsi qu'au suivi financier. Comme l'indique cet informateur de la partie nationale :

Toutes les tâches relatives à l'évaluation proprement dite, tout le volet technique, sont menés par l'équipe nationale PASEC, essentiellement les agents de l'INEADE [Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation]. Et donc tout ce qui est élaboration des tests, formation des administrateurs, formation des gens qui vont faire les codages, suivi de la saisie, tout se fait à l'INEADE par l'équipe [nationale] PASEC. Essentiellement. Toutes les phases, toutes les activités liées, de la formation jusqu'à la saisie et au nettoyage des fichiers, ça se fait au niveau de l'INEADE par l'équipe [nationale] PASEC.

De plus, tel qu'il est prévu dans le design de la recherche, l'équipe nationale participe effectivement à la rédaction du compte rendu final – dans les faits, surtout le chapitre dédié à la description du contexte sénégalais et du système éducatif national –, de même qu'à la présentation des résultats de recherche, lors du séminaire de restitution nationale.

À travers leur historique de collaboration avec la CONFEMEN (voir la note de bas de page 4 de ce chapitre), et en conjonction avec une participation à d'autres programmes, les membres de l'équipe nationale reconnaissent avoir développé des compétences en évaluation des systèmes éducatifs et dans la conduite d'opérations de recherche de terrain dans les écoles. D'ailleurs, à l'extérieur de la CONFEMEN, ces compétences sont reconnues à la Division de l'évaluation à l'INEADE, puisqu'elle prend part aussi à des enquêtes à grande échelle en collaboration avec d'autres organisations.

Ces éléments conduisent à estimer que **la collaboration participerait ainsi non seulement du renforcement des capacités de l'équipe nationale, mais aussi de l'établissement d'une certaine expertise<sup>9</sup>.**

De sorte que, dans cette collaboration, les membres de l'équipe nationale semblent envisagés surtout en fonction de leur expertise, qu'on veut mettre en valeur et consolider ; on met en avant le côté *professionnel* de leur travail technique, comme si un aspect de la recherche leur était délégué, sous le contrôle de l'équipe internationale. **En même temps, il y a lieu de se demander si ce design de la recherche, conçu immédiatement suivant le fonctionnement de la CONFEMEN, n'a pas pour effet que les capacités qu'on cherche à développer cantonnent l'équipe nationale à certaines tâches d'exécution.**

En effet, les membres de l'équipe nationale font remarquer que leur travail et les compétences qu'ils ont développées concernent surtout la partie de la préparation, de la planification, de l'effectuation et de la supervision des opérations de terrain ; leur travail et leurs compétences en ce qui a trait à l'analyse des données se limiteraient à l'analyse descriptive : « On a tout vu de l'analyse des curricula jusqu'au codage des données. Le reste, c'est l'analyse statistique : ça

---

<sup>9</sup> Ainsi, alors que l'un des critères d'évaluation des dossiers de candidature soumis à la CONFEMEN est le « potentiel effectif des équipes nationales », on peut lire, dans le document de candidature du Sénégal que l'INEADE a conduit simultanément des évaluations dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et du Système national d'évaluation du rendement scolaire et que, dans les deux cas, « les activités sont les mêmes » : « analyse des curricula, détermination des objectifs prioritaires, élaboration d'une banque d'items, montage de cahiers d'élèves, essai ou pré-test des items, montage définitif des tests, administration des épreuves, codage, saisie et traitement des données, rédaction d'un rapport d'évaluation et conception de fascicules pour la diffusion des résultats auprès des acteurs de terrain » (Sénégal. Ministère de l'Éducation, *Candidature du Sénégal aux évaluations diagnostiques du PASEC, phase VIII 2005-2006*, 2005a, p. 7).

non. » « On ne va pas plus loin que l'analyse descriptive. » « Dans nos rapports d'évaluation, on s'arrête aux aspects descriptifs. » Ils soulignent, du même coup, que pour être en mesure de réaliser eux-mêmes des analyses statistiques, il faudrait voir plus loin qu'en termes de formations offertes ponctuellement par des experts du Nord : « C'est pas un expert du Nord qui va venir nous former à ça. Je n'y crois pas parce que c'est son gagne-pain ! C'est ça qu'il a en plus ! Il ne va pas nous le donner. »

De même, tandis que la ligne de démarcation dans l'effectuation de la recherche semble se situer entre le niveau international et le niveau national, ce qui implique que l'équipe nationale pourrait jouer un rôle large au niveau national, cela n'est pas le cas. En matière de communication, spécialement, les capacités de l'équipe nationale qui sont considérées dans le processus de recherche s'arrêtent à la restitution des résultats, dans le cadre du séminaire national. Or si les membres de l'équipe nationale font ressortir que la restitution des résultats fait partie intégrante de leur travail : « Pour chaque évaluation, on doit restituer, expliquer les résultats », ils estiment qu'il leur appartiendrait aussi d'encourager la prise d'actions en lien avec les résultats :

Pour la diffusion des résultats du suivi de cohorte, notamment sur les questions de redoublement, je pense que c'était nous, l'équipe PASEC Sénégal, qui étions en avant pour poser les problèmes liés au redoublement, faire en sorte que le Ministère au moins applique les textes qui étaient en vigueur au niveau des redoublements, et maintenant informer, sensibiliser les principaux acteurs du système [éducatif] sur les questions liées au redoublement. Ça, nous l'avons fait en tant qu'équipe [nationale] PASEC et donc, je pense que notre rôle à nous, c'est, au-delà de la diffusion des résultats de l'enquête, la sensibilisation des acteurs sur les problèmes liés à ces résultats et, bien sûr, s'il y a maintenant un suivi que nous pouvons mener pour l'application, pour la mise en œuvre des recommandations de cette évaluation.

Les membres de l'équipe nationale notent également que, hormis quelques tentatives de production et de distribution de fascicules, la restitution et l'explication des résultats ne seraient jamais allées jusqu'aux enseignants : « Donc c'est vrai que c'est un manque. L'information, j'en suis sûr, ne revient pas aux enseignants. Les résultats des évaluations ne sont pas communiqués, il n'y a pas de feed-back. On leur dit toujours : mais après, mais après. Mais c'est toujours la même chose. » Pour eux, leur rôle devrait aussi s'étendre à la « remédiation », soit à la résolution des problèmes mis en relief par l'enquête, au niveau des écoles :

Parce que, quand même, en faisant ces évaluations, on a un autre regard sur ce qui se fait dans les classes et on a une bonne connaissance des problèmes ! Où est-ce qu'il y a des problèmes, comment y remédier. Mais malheureusement, on ne joue pas ce rôle-là dans le système [éducatif]. Pour l'instant, on s'arrête à faire nos évaluations et à restituer comme ça nos résultats. Je pense qu'on ne nous utilise pas suffisamment pour faire la remédiation aussi.

### **8.1.1.3 La proximité de la recherche des réalités locales s'avère relative, en l'absence d'un point de vue « singulièrement francophone » sur le développement de l'éducation**

En ce qui concerne à présent la proximité de la recherche des réalités locales, l'analyse du processus de recherche montre que, en s'appuyant sur les valeurs francophones de respect de la diversité culturelle et de promotion d'un espace de partage et d'intercompréhension, la **collaboration avec l'équipe nationale et la contribution de l'expertise francophone permettraient effectivement de rapprocher la recherche des réalités locales et des spécificités francophones, en vue de parvenir à une compréhension plus juste des situations à l'étude.**

Outre le souci de renforcement des capacités, la collaboration avec l'équipe nationale s'effectue donc aussi dans une logique de faire profiter la recherche de la connaissance rapprochée du terrain qu'ont les membres de l'équipe nationale (ceci apparaîtra de façon plus évidente lorsque nous examinerons les opérations de terrain, à la sous-section 8.1.3).

**Cependant, nous l'avons vu au chapitre précédent, cette configuration ne fait pas en sorte que les cadres interprétatifs soient nécessairement plus proches des systèmes de références et de représentations locales, et des valeurs culturelles et sociétales locales.** Ils sont plus proches de ceux du milieu du développement, puisque l'approche de recherche privilégiée par la CONFEMEN manifeste davantage une convergence avec le mouvement de l'Éducation pour tous qu'un point de vue « singulièrement francophone » sur le développement de l'éducation. Aussi, bien que la recherche permette de mieux équilibrer la relation entre les chercheurs et les collaborateurs, et qu'elle facilite jusqu'à un certain point une meilleure compréhension mutuelle des cultures respectives, sa dimension collaborative ne se traduit pas nécessairement dans une théorisation dont la pertinence serait accrue.

Ces deux observations sont certainement à relier aux différents types d'actions entreprises en collaboration. La littérature sur la recherche collaborative, en effet, permettait de différencier l'action de co-chercher de celles de co-concevoir, de co-écrire et de co-présenter (voir le chapitre 4, au point 4.2.1.3) : ici, les chercheurs et les collaborateurs co-cherchent, co-écrivent (quoique sur des aspects différents), co-présentent, mais co-conçoivent seulement dans une certaine mesure (la co-conception se limitant aux instruments de recherche).

Tout de même, en référence à l'idée de niveaux de profondeur ou de complexité dans la collaboration qui vient d'être évoquée, le fait que la recherche soit immédiatement définie en fonction de l'organisation qui l'initie permet dans ce cas-ci de mettre en relief une autre modalité de proximité de la recherche avec les réalités locales. (En cela, **l'enquête de terrain** apporte une nuance inattendue : elle **relève l'opportunité de reconnaître également plusieurs niveaux de complexité lorsqu'il s'agit d'envisager la manière dont la collaboration ou la contextualisation permet de rapprocher la recherche des réalités locales.**) C'est lorsque l'on parle, pour reprendre les termes de Jacques Gaillard, « d'intégrer dans [les] systèmes de construction des connaissances les valeurs culturelles et sociétales locales dont [les collaborateurs] du Sud sont porteurs » (Gaillard, 1999, p. 66). Sur ce point, l'analyse du processus de collaboration au Sénégal fait ressortir qu'une distinction entre le *processus* et le *produit* de recherche serait opportune. Car, comme nous le verrons maintenant, dans l'effectuation de la recherche, la collaboration se fait clairement l'écho des valeurs locales.

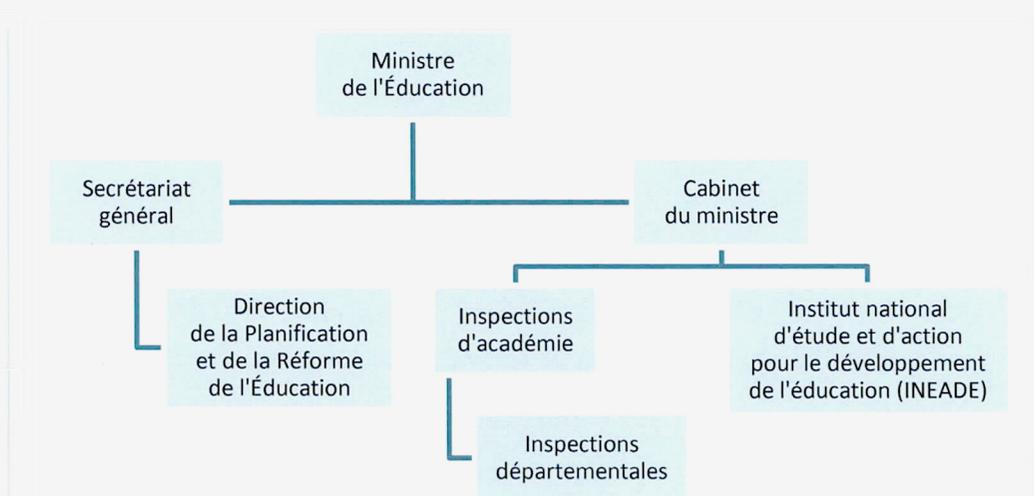
### **8.1.2 Dans l'effectuation de la recherche, la collaboration se fait l'écho des valeurs locales, mais aussi des changements de valeurs suscités (au moins en partie) par le contexte de développement**

En effet, il a été souligné précédemment que la répartition des rôles dans la collaboration fait des autorités éducatives nationales et de l'équipe nationale les seules responsables des contacts avec les acteurs locaux pendant l'effectuation de la recherche. Dans ces conditions, il apparaît que les relations entre les acteurs locaux concernés, y compris les collaborateurs nationaux, s'établissent alors en fonction des liens organisationnels préalables, sur la base d'un respect marqué de cette hiérarchie plus générale, au niveau national.

### 8.1.2.1 Les relations entre les acteurs locaux concernés s'établissent sur la base du respect d'une hiérarchie plus générale, au niveau national : la ligne hiérarchique administrative existante dans le système éducatif

Dans un but de clarification, j'ai reproduit dans le graphique 8.1 ci-dessous une partie de l'organigramme du ministère de l'Éducation du Sénégal, en prenant le soin d'y situer les différentes composantes auxquelles je référerai dans mon exposé.

**Graphique 8.1 : Certaines composantes concernées au sein de l'organigramme du ministère de l'Éducation du Sénégal**



Source : site web du ministère de l'Éducation nationale du Sénégal

Ainsi, dans le système éducatif au Sénégal, les inspecteurs de l'éducation représentent l'autorité pédagogique. Il existe plusieurs paliers d'inspection de l'éducation : les inspections d'académie (une par région administrative), qui sont considérées comme un service rattaché au cabinet du ministre, sont subdivisées en inspections départementales d'enseignement (trois ou quatre par inspection d'académie, sauf celle de la capitale, Dakar, qui en compte une dizaine). Les inspecteurs de l'éducation et leurs adjoints ont un pouvoir important. En effet, ce sont eux qui assurent le contrôle et l'audit pédagogiques des établissements scolaires, qui inspectent les enseignants et les personnels de direction des établissements scolaires, et qui président les jurys d'examens et de concours (Sénégal. Ministère de l'Éducation nationale, 2010). Les écoles sont placées sous la tutelle directe des inspections départementales.

Or, dans l'effectuation de la recherche, **l'information sur les opérations de terrain et sur les résultats de recherche est destinée en priorité aux inspecteurs de l'éducation**. D'une part, le lancement des opérations de collecte de données dans les écoles s'effectue à travers l'envoi, par le Ministère, d'une « lettre circulaire » (soit un courrier officiel) destinée aux inspections d'académie et aux inspections départementales, et précisant les écoles visées. Les inspections départementales sont alors chargées d'informer les écoles qui sont sous leur juridiction. Le procédé est ainsi résumé par ces deux informateurs de la partie des répondants :

*Un enseignant* : Il y a eu donc une circulaire du ministère de l'Éducation nationale, qui demandait aux inspecteurs de faire en sorte que les écoles qui sont sous leur juridiction, enfin sous leur coupole, soient à la disposition des chercheurs qui vont venir dans cette école-là. N'est-ce pas ? [Il rit légèrement.] C'est tout. Donc il y a eu l'ampliation [la copie conforme] qui est venue jusqu'à la direction.

*Un directeur* : Nous avons été informés par l'IDEN [l'inspecteur départemental] que nous sommes choisis parmi les écoles qui doivent être supervisées par le PASEC et qu'il y a des enquêteurs qui sont ici pour commencer avec les élèves de CP [2<sup>e</sup> année].

D'autre part, en ce qui concerne la restitution des résultats et la sensibilisation des acteurs aux enjeux soulevés par ces résultats, ce sont les inspecteurs de l'éducation qui sont considérés comme étant les premiers concernés, avec le ministre et les cadres du Ministère :

*KV* : Quand vous parlez des principaux acteurs qu'il faut sensibiliser aux résultats, vous faites référence à qui ?

*Un informateur de la partie nationale* : Soit les inspecteurs et, au niveau du Ministère, les gens des directions. Les inspecteurs, essentiellement, c'est eux, en fait [il s'exclame], les principaux acteurs parce que c'est eux qui *encadrent* les enseignants, c'est eux qui sont en *contact* avec les écoles, avec les maîtres dans les classes. Et donc, c'est eux d'abord qu'il faut sensibiliser. Le Ministère, au niveau administratif, il y a les différentes directions, et le ministre aussi.

Par ailleurs, au cours des opérations de collecte de données, de correction et de saisie des instruments, l'équipe nationale fait appel, nous l'avons vu, à des administrateurs de tests. On observe alors que **les administrateurs de tests, qui travaillent sous la supervision de l'équipe nationale et répondent à cette dernière, sont des enseignants soumis, dans le système éducatif, à l'autorité indirecte de l'Institut duquel est issue l'équipe nationale**. Tandis que l'équipe nationale provient, pour la plupart de ses membres, de l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE), ayant le statut d'une administration

rattachée au cabinet du ministre de l'Éducation et réputée comme « la structure technique [du Ministère] chargée des recherches opérationnelles en éducation »<sup>10</sup>, les administrateurs de tests sont en majeure partie des enseignants travaillant dans la capitale et « libérés » pour l'occasion. Par rapport aux membres de l'équipe nationale, les enseignants qui jouent le rôle d'administrateurs de tests ne se trouvent pas dans une position de subordination hiérarchique directe dans l'administration du système éducatif (ils relèvent plutôt statutairement, de manière générale, de leur directeur et de leur inspecteur, d'où la nécessité d'une convocation officielle pour être libérés). Tout de même, les membres de l'équipe nationale ont une certaine autorité, puisqu'ils représentent aussi le Ministère.

Comme je le montrerai plus avant au point suivant (8.1.2.2), il y a lieu de penser que le respect de la ligne hiérarchique se manifeste ici dans le fait qu'il n'apparaît pas prioritaire de fournir aux administrateurs de tests une information détaillée sur le contexte de la recherche ou de leur rendre compte des résultats des enquêtes auxquelles ils prennent part. D'autant que le même type de situation s'observe aussi dans la relation avec les répondants (soit les directeurs d'écoles, les enseignants et les élèves).

En effet, le processus de recherche est organisé de façon telle que seuls les inspecteurs et les administrateurs de tests sont directement en contact avec les répondants. D'un côté, les inspecteurs sont chargés d'aviser les écoles ciblées, en relayant la lettre circulaire notamment – de sorte qu'**en participant à la recherche, les directeurs et enseignants se conforment aux consignes de leur inspecteur**. Toutefois, le point de vue de certains informateurs de la partie nationale et de la partie des répondants laisse penser que l'efficacité de la lettre circulaire en tant que mécanisme d'échange serait mitigée<sup>11</sup>. C'est que l'information peinerait parfois à atteindre les écoles :

---

<sup>10</sup> Comme précisé sur le site web du ministère de l'Éducation du Sénégal : « À ce titre, elle : élabore des protocoles de recherche et d'expérimentation relatifs aux innovations suscitées par les réformes éducatives, la recherche-action étant sa fonction principale ; construit des batteries de tests pour évaluer les rendements scolaires des élèves ; met à la disposition des écoles et des classes les supports didactiques nécessaires à la conduite des enseignements et des apprentissages » (Sénégal. MES, 2010).

<sup>11</sup> Je n'ai pas pu recueillir une copie de cette lettre circulaire pour en analyser le contenu.

*Un informateur de la partie nationale* : Parfois, la communication est difficile entre l'IDEN [l'inspection départementale] et les directeurs : parfois, le directeur n'a pas reçu l'information, car il est trop loin de l'IDEN.

*KV* : Avant que l'enquêtrice ne vienne en novembre, est-ce qu'on vous avait averti de sa venue ?

*Un directeur adjoint* : Non, on avait été pris au dépourvu, comme ça. Quand elle était venue, elle est débarquée comme ça.

*KV* : Il n'y a pas eu de lettre circulaire ?

*Directeur adjoint* : Non. En tout cas, moi, je n'en ai pas reçue. Peut-être qu'elle a montré un document, mais une lettre circulaire adressée à l'école avant, non.

Ou encore le contenu de la lettre serait peu éclairant quant aux activités de recherche à mener :

*Un enseignant* : Il y a une circulaire qui est venue à l'école : tenez-vous prêts parce que tel ou tel CONFEMEN PASEC... Qu'est-ce que ça veut dire ? [Il rit.]

De l'autre côté, les administrateurs de tests passent en moyenne une journée dans l'école en début d'année et une journée en fin d'année en vue de la passation des tests et des questionnaires. Ils apportent avec eux la lettre circulaire lors de leur passage dans les écoles enquêtées (donc la journée même) pour attester du caractère officiel de leur présence et des opérations à réaliser. Cependant, les informations qu'ils fournissent aux répondants lors de leur passage dans les écoles concernent assez peu les objectifs de la recherche ou le cadre dans lequel elle s'inscrit, et davantage le déroulement de la recherche et les aspects plus opérationnels – comme les conditions dans lesquelles les tests doivent être passés, les consignes pour le remplissage des fiches de suivi du temps scolaire ou le moment de la tenue des opérations de collecte de données en fin d'année. De plus, l'information sur la recherche est transmise aux répondants surtout sur une base orale et très ponctuelle, si bien que cette information peut difficilement être retenue par les répondants ou transmise d'un répondant à un autre (en l'absence du directeur, par exemple).

En conséquence, au moment des opérations de collecte de données, de manière générale, les répondants en savent peu sur la recherche (à titre indicatif, dans mes entretiens avec les enseignants et les directeurs, réalisés pour la plupart juste avant ou pendant la seconde phase d'enquête, c'est souvent moi qui ai expliqué ce qu'est le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et ce qu'il fait). Voici l'exemple de deux enseignants :

*Un premier enseignant* : La première chose que je vais dire, c'est qu'en fait, le PASEC nous est tombé, mais tombé dessus comme ça. Si, aujourd'hui, je sais enfin que c'étaient des recherches pour évoluer et pour permettre de prendre des décisions par rapport à telle ou telle chose, c'est grâce à vous. [...] Et c'est la raison pour laquelle je dis que donc, pour la pertinence de la recherche, véritablement je ne peux pas me lancer. Parce que bon, pour parler d'une chose, il faut véritablement savoir de quoi il s'agit. Je sais simplement que ça tourne autour de l'éducation, mais ce pourquoi on le fait, quels sont les objectifs et les buts, je ne sais pas véritablement. [...] Vous voyez que, par exemple, il est anormal que je ne puisse vous donner la signification du PASEC. En tant qu'acteur dans ce processus de recherche. Mais je suis dans l'impossibilité parce que je n'ai aucune documentation, aucune information qui me permette de savoir quoi que ce soit par rapport à cela.

*Un deuxième enseignant* : En amont, nous n'étions pas impliqués. C'est un beau jour qu'on s'est levé, une dame est venue au nom de l'INEADE pour faire une recherche sur... [Il hésite.] Je ne retiens pas les termes parce qu'on a beaucoup de choses à faire. [...] Avant que l'administratrice de tests n'entre dans la classe, elle nous a expliqué – nous étions deux – qu'elle devait prendre le nom de tous les élèves, c'est-à-dire l'échantillonnage, prendre au hasard certains noms et administrer avec eux. Et que les enquêtes serviraient à une étude ultérieure. [...]

*KV* : Selon vous, qu'est-ce que cette recherche va apporter ?

*Enseignant* : Ah là, je ne saurais répondre. Vraiment. Je n'ai pas été impliqué pour pouvoir au moins décliner les objectifs. Donc objectivement, je ne peux pas répondre. Tout ce que je sais, c'est que la dame est venue au nom de l'INEADE, se présenter ; je lui ai cédé ma classe, en tant que collègue.

Les directeurs des écoles enquêtées, auxquels se présentent les administrateurs de tests à leur arrivée dans l'école, semblent en savoir légèrement plus sur la recherche que les enseignants, mais les entretiens que j'ai conduits montrent néanmoins qu'il peut aussi y avoir une différence de niveau d'information entre les répondants. En outre, plusieurs écoles ne sont pas informées de la venue des administrateurs. Pourtant, malgré le fait qu'ils n'ont souvent pas été prévenus ou reçu d'information sur la recherche, les répondants coopèrent, en sachant que les administrateurs ont été envoyés par l'INEADE et le ministère de l'Éducation.

Finalement, une autre situation qui montre que, dans l'effectuation de la recherche, la relation entre les acteurs locaux concernés s'établit sur la base d'un respect marqué de la ligne hiérarchique administrative existante concerne **l'équipe nationale, qui doit se plier aux interventions qu'effectuerait, dans le processus de recherche, la Direction de l'Institut auquel elle est rattachée.**

Tel qu'il a été montré au point précédent, le design du processus de collaboration prévoit que l'équipe nationale travaille sous l'autorité du correspondant national de la CONFEMEN et sous celle de l'équipe internationale de conseillers. Cette dernière, dépositaire de l'ensemble du processus, s'assure que le protocole d'enquête est respecté, en jouant un rôle à la fois de formation et de contrôle. Étant donné cette configuration, les informateurs de la partie nationale notent que l'équipe nationale, si elle est basée à l'INEADE, n'est pas chapeauté directement par l'institution. Malgré tout, elle aurait à se soumettre aux interventions de la Direction de l'INEADE dans le processus de recherche. La Direction, en effet, « recommanderait » certaines personnes, devant alors être intégrées dans l'équipe d'administrateurs de tests :

*Un informateur de la partie nationale* : Tu sais, le principe, il est là : la Direction de l'INEADE généralement s'implique aussi [dans la sélection des administrateurs de tests]. Mais moi, j'ai toujours dit : les premiers [administrateurs de tests] qu'on a formés, c'est ça qui constitue toujours le noyau dur. Et après, comme les gens de l'INEADE ont l'habitude aussi d'aller tester, on les prend. Donc on prend ce noyau-là – ils sont une trentaine – et on rajoute des gens de l'INEADE. Ça facilite la formation [...]. Puis, parfois, tu verras, il y a des pressions de la Direction : mais moi, j'ai un candidat, il faut me le mettre. Quand il y a des trous, on les met. C'est comme ça qu'on a fonctionné jusqu'ici.

#### **8.1.2.2 Ces relations avivent une demande de reconnaissance – reconnaissance sans laquelle la recherche apparaît moins pertinente aux acteurs locaux concernés**

En même temps, on constate, à travers l'analyse du processus de collaboration, que la teneur des relations entre les acteurs locaux pendant l'effectuation de la recherche avive une demande de reconnaissance, formulée aux différents échelons qui viennent d'être distingués. Comme je l'exposerai dans la suite de cette sous-section, **cette demande de reconnaissance n'implique pas nécessairement une mise en cause de la hiérarchie ou du statut conféré à l'autorité, mais prend plutôt la forme d'une demande en vue d'avoir les moyens d'être partenaire à part entière, d'être en mesure d'interagir à part entière avec les autres, en fonction de son rôle (plutôt qu'en tant que pair).**

L'enquête de terrain montre que sans la reconnaissance revendiquée, la recherche apparaîtrait moins pertinente aux acteurs locaux (la pertinence étant alors envisagée de leur point de vue). Elle met aussi en évidence le fait que cette demande de reconnaissance trouverait au moins partiellement son origine dans le contexte de développement (dans lequel j'inclus l'action de la CONFEMEN) et les changements qu'il introduit au niveau national et local – notamment, en orientant les réformes de l'éducation vers une gestion décentralisée et vers un rôle plus significatif de la société civile et une responsabilisation accrue des acteurs de la communauté éducative ; en encourageant le recrutement d'enseignants non fonctionnaires<sup>12</sup> (entraînant une « hétérogénéité des types d'enseignants », sur le plan du statut, du traitement salarial et de la formation) ; en mettant l'accent sur le renforcement des capacités ; et en relayant les discours participatifs.

La première demande de reconnaissance dont je rendrai compte est celle des **inspecteurs**. Il ressort, en effet, que ces derniers réclament d'être plus que des « courroies de transmission » pendant l'effectuation de la recherche, comme le met en évidence cet inspecteur départemental :

Dans le dernier PASEC, j'ai joué un rôle de facilitateur. Je n'étais pas directement impliqué dans la recherche. Ce n'est pas comme ça qu'on mène un projet pour qu'il soit sérieux. L'INEADE aurait dû contacter l'IDEN [l'inspection départementale], qu'on partage le projet, qu'on se l'approprie. On n'avisait même pas les écoles à temps. On a été des exécutants : on vit l'opération de loin.

Dans cette observation, on retrouve un écho du contenu du Programme décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal (voir, au chapitre précédent, le point 7.1.2.2), dont l'un des principes directeurs annoncés est la décentralisation renforcée, « dans une perspective d'autonomisation et de responsabilisation accrue » des inspecteurs, entre autres acteurs : « La décentralisation/déconcentration, incontournable dans ce contexte avancé de régionalisation [...] implique une dévolution du pouvoir du centre vers le niveau local, autour des inspections et

---

<sup>12</sup> Les politiques de contractualisation sont encouragées dans la logique d'augmenter le nombre d'enseignants pour combler les besoins de scolarisation, tout en contrôlant le coût du personnel. « En 2008, rapporte-t-on dans le compte rendu final de la recherche au Sénégal, le système éducatif compt[ait] 38 288 enseignants dans le public, dont 12 080 fonctionnaires et 26 108 enseignants contractuels et volontaires de l'éducation » (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 29). De plus, « 53,8 % des enseignants au cycle élémentaire [étaient] sans formation initiale, donc sans qualification » (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 30).

des écoles, et favorise une meilleure prise en charge des besoins de la base » (Sénégal. Ministère de l'Éducation, 2003, p. 46). L'observation faite par l'inspecteur indique que sans une participation plus active des inspecteurs dans l'effectuation de la recherche, celle-ci leur apparaîtrait moins pertinente. Tout autant, se révélerait dans ses propos un hiatus entre l'objectif donné comme désirable – l'autonomie – et les moyens pour l'atteindre.

**Chez les administrateurs de tests**, bien que ceux-ci reçoivent des indemnités pour leur travail (faisant dire à certains que « ça règle quelques petits problèmes financiers de faire testeur »), il se dégage qu'une idée de mérite serait également associée au rôle. En particulier, ceux qui font partie du « noyau dur », collaborant avec l'INEADE depuis les années 1990 et ayant pris part à l'élaboration des tests du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, soulignent qu'ils ont été choisis « pas par hasard mais par mérite », en fonction des résultats de leurs élèves :

*Une administratrice de tests* : Depuis 1994, on nous a choisis. Là, j'étais maître de CM2 [6<sup>e</sup> année]. On prenait les meilleurs maîtres de CM2 pour faire l'évaluation. C'est comme ça qu'on nous a pris, pas par hasard mais par mérite, je crois. Bon, à l'INEADE, on nous appelle même le « noyau dur ». [Elle rit doucement.]

*KV* : Et donc ils vous choisissaient en fonction des résultats de vos élèves ?

*Administratrice de tests* : Voilà, de nos élèves. Ils demandaient à l'inspection et tout ça. Et on venait nous chercher. Depuis, à chaque fois, on nous appelle.

Par conséquent, les motivations de ces administrateurs de tests à prendre part aux opérations d'enquête sont d'ordre économique, bien sûr, mais elles relèvent aussi d'une dimension de reconnaissance de leur travail et de leur contribution : « Les testeurs ne font pas ce travail seulement pour l'argent. Nous avons élaboré les items et ce sont ces items qui servent à tester aussi dans les autres pays » (voir, au chapitre 7, le point 7.2.1.2). Dans un même mouvement, les administrateurs de tests soulèvent certains points relatifs à leur rôle dans l'effectuation de la recherche – ayant trait à leur formation à cet effet et à la communication des résultats –, à travers lesquels ils expriment une requête d'avoir les moyens de remplir correctement leur rôle et d'être considérés comme des partenaires à part entière dans la recherche. Or cette demande peut être vue, au moins en partie, comme un résultat des compétences qu'ils ont développées dans le cadre de leur travail avec l'équipe nationale.

En effet, les administrateurs de tests appartenant au « noyau dur » font valoir que la formation reçue par leurs collègues comporterait certaines insuffisances. Ils signalent que la formation reçue lors de la recherche réalisée en 2006-2007 serait moins poussée que celle qu'ils avaient eux-mêmes reçue initialement, et qu'il y aurait lieu de se questionner à savoir si elle donne aux nouveaux administrateurs tous les moyens d'accomplir ce qui est attendu d'eux. De plus, ils constatent qu'au cours des différentes formations auxquelles ils ont assisté, « on n'a jamais présenté de manière globale le processus d'une évaluation PASEC ». De fait, il ressort de mes entretiens avec les administrateurs que ces derniers peuvent concevoir une idée très générale de ce qui a pu motiver la réalisation de la recherche. De leur point de vue, la CONFEMEN ou l'État sénégalais aurait initié l'enquête « parce qu'ils ont vu que le niveau [celui des élèves et des maîtres] est extrêmement bas » et que les résultats pourraient « permettre peut-être de faire des changements pour améliorer le niveau ».

En outre, les administrateurs de tests demandent à ce que les résultats des enquêtes auxquelles ils contribuent leur soient communiqués :

Parce que nous, on n'a pas les résultats. On vient, on fait les tests, on retourne dans nos classes. On n'a pas de résultats. On n'a jamais eu de résultats. Jamais. Bon, cette fois-ci, on nous a promis de nous les donner après. C'est ce qu'ils nous ont dit. Mais on n'a jamais eu de résultats. Vraiment. On travaille comme ça, et puis ça s'arrête là. [Il rit légèrement.] Et on aimerait bien les avoir ! Parce qu'au travail, chaque fois, on nous demande : vos évaluations-là, quels sont les résultats ? Mais on ne peut pas répondre.

En somme, sans une formation qu'ils estiment complète et adéquate et sans une connaissance des résultats, les administrateurs de tests envisageraient la recherche comme étant d'une pertinence relative : les insuffisances en amont, dans le recueil même des données, de même qu'en aval, dans le suivi, les amèneraient à en questionner la qualité ou à concevoir une idée trop vague de ce pourquoi elle est réalisée.

À l'échelon des enseignants et des directeurs enquêtés, les entretiens que j'ai conduits mettent en exergue un certain nombre de points qui se rattacheraient à des questions d'éthique soulevées par les répondants eux-mêmes relativement à l'élaboration et à la réalisation de la recherche. Derrière ces questions d'éthique, qui peuvent être synthétisées en trois points, transparaît toutefois une demande de reconnaissance de leur apport : son émergence peut être rapprochée de l'orientation affichée par le gouvernement vers une responsabilisation accrue des acteurs de la communauté éducative ; surtout, elle entre en résonance avec une demande plus large (sortant en partie du cadre de la recherche), adressée aux autorités éducatives, de reconnaissance de leur travail (en particulier celui des enseignants non-fonctionnaires) et de meilleure redistribution des moyens économiques (d'où des grèves fréquentes, comme je le montrerai à la sous-section 8.1.3).

Ainsi, il ressort d'abord du point de vue des répondants que si ce n'est le consentement libre, il faudrait au moins garantir ce que j'appellerai la *participation éclairée*. Celle-ci supposerait « une compréhension aussi complète que possible, raisonnablement, des buts de la recherche, de ce qu'elle suppose et de ses avantages éventuels et risques prévisibles, tant pour le participant que pour les autres » (CRSH, CRSNG et IRS, 2010, p. 9) :

*Un directeur adjoint* : On ne m'a pas fourni d'explication sur le programme, comme si on ne pouvait pas comprendre leur travail.

*Un enseignant* : Mais je dis que ce n'est pas *bien*, parce que quand ce que l'on est en train de faire doit se faire avec une cible vous concernant directement et quand cette chose concerne directement votre métier, vous devez avoir des informations par rapport à cette chose-là. Vous devez savoir quels sont les objectifs et les buts ! Qu'est-ce qu'on vise, qu'est-ce qu'on cherche ? N'est-ce pas ? [Il s'exclame.] Mais la façon dont on nous est tombé dessus, c'est comme si on nous cachait quelque chose ! Et ça, c'était pas bien !

*Un enseignant* : Par rapport à la façon dont ils ont déroulé la chose dans ma classe, je dis que, en fait, c'est une *autre chose* qui montre que la fonction enseignante n'est pas valorisée ! Aujourd'hui, par exemple, personne *n'ose* entrer dans le bureau du procureur sans pour autant s'annoncer, sans pour autant avoir rendez-vous, sans pour autant avoir des motivations, sans pour autant que l'interlocuteur que vous avez en face de vous sache pourquoi vous êtes là ! [...] Vous voyez ? C'est là que je disais que, véritablement, c'était irrespectueux. On se doit de *s'annoncer*, on se doit de dire *pourquoi*. C'est par respect de son *interlocuteur* !

Ensuite, les répondants soulignent qu'il serait bon de leur assurer un retour sur la recherche, pour qu'ils puissent tirer directement parti des avantages pouvant en résulter :

*Un directeur* : Mais ce qui manque souvent, c'est qu'il n'y a pas de suivi. En tout cas, il n'y a pas de retour. Même s'il y a suivi, il n'y a pas de retour à *notre niveau*. [...] S'il y a, en tout cas, une solution, ça ne vient pas vers la base. En tout cas, nous on n'en reçoit pas. Parce que ce n'est pas la première fois, il y a eu d'autres missions qui sont *passées* et on ne sait pas, en fait, les recherches sont faites *pourquoi*. Quand on passe dans un milieu, dans un établissement et on fait un travail d'enquête, il est bon après d'apporter quelque chose à ce milieu.

Vous savez, comme je le disais tout à l'heure, vous faites une enquête qui va servir à quelque chose, à améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique, de manière générale. Je crois que c'est ça le but. Dans les pays de la sous-région. [...] Maintenant, tout à l'heure j'ai déjà évoqué ça, j'ai dit que quand il y a enquête, il y a résultats. Et j'ai dit que nous tenons à ce que les résultats descendent à la base.

Au bilan, les répondants insistent sur le fait que toutes les personnes concernées par la recherche devraient pouvoir bénéficier d'informations sur la recherche ou y avoir accès, sinon « c'est une façon de marginaliser les gens » (un enseignant).

**Du point de vue des membres de l'équipe nationale**, en terminant, il se dégage que c'est la dimension collaborative de la recherche qui permettrait d'assurer à celle-ci son caractère de scientificité, et donc sa pertinence. En sus de la proximité – relative – de la situation à l'étude, l'équipe nationale se trouverait alors « relativement autonome » par rapport à l'institution de laquelle elle dépend. La Direction s'impliquerait moins et « là, ça se passe mieux » : « On a plus de liberté, plus d'autonomie pour faire les choses comme nous l'entendons, pour garantir la scientificité du travail. »

En conséquence, la demande de reconnaissance exprimée prend, dans ce cas-ci, la forme d'une requête que soient assurées à l'équipe nationale les conditions nécessaires afin que son travail, dans tous les cas, puisse être aussi scientifique qu'au Nord. Mis à part ce qui a été soulevé plus tôt, au sujet des capacités d'analyse, c'est l'autonomie des équipes qui est ici désignée :

*Informateur, membre de l'équipe nationale* : Pour les institutions qui financent, le garant de la scientificité dans ce genre d'étude s'appelle le Nord. Maintenant, c'est peut-être pour ça aussi qu'ils n'acceptent de financer que quand une institution du Nord est impliquée dans certaines tâches ! Mais voyons un peu la contradiction : ici, chez nous

aujourd'hui, ils ne veulent plus qu'on prenne des consultants. Ils disent qu'on a été suffisamment formés, qu'on peut mener nous-mêmes nos évaluations. [pause] Ça veut dire que la scientificité requise, on pense que nous pouvons aujourd'hui l'apporter !

*KV* : Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ?

*Informateur* : On peut l'apporter... difficilement, quand même. À mon avis, difficilement. Parce que chez nous, comment ça se passe ? [pause] On n'est pas suffisamment autonomes, quand on fait une évaluation, pour mener les choses comme il se doit. Par exemple, si je dis : je vais prendre mes administrateurs de tests. J'ai un noyau de gens avec qui j'ai l'habitude, que j'ai déjà formés, qui savent ce que c'est, il me suffit simplement de présenter mes instruments et je peux faire confiance. Ce sont des gens qui savent comment réagir en cas de problème au niveau du terrain et tout ça. Mais j'ai pas la décision ! C'est-à-dire que mon directeur peut venir dire : non, il faut prendre d'autres gens pour administrer. Ils ne comprennent pas l'importance que ça peut avoir. Et donc, c'est là où je dis que c'est difficile.

Bref, ces différents éléments signalent **l'écart entre ce qui est promu en matière de développement de l'éducation au Sénégal (sous l'effet du contexte de développement) et les réalités au niveau local**. Dans le cadre de la recherche, cet écart ferait en sorte que les acteurs locaux concernés ne s'estiment pas autant sollicités ou autant outillés qu'ils le devraient. En ce sens, l'écart en question **viendrait s'ajouter au manque de vitalité de la CONFEMEN comme paramètre autre qui intervient dans le processus de recherche du fait de la proximité de cette dernière avec l'organisation l'ayant initiée, et qui pourrait entamer la pertinence (du moins sa perception) et le caractère collaboratif de la recherche**.

Combiné aux autres éléments présentés jusqu'ici, ce qui précède laisse, en outre, poindre le constat suivant : **le fait que le programme et la recherche au Sénégal ne soient pas conçus comme un projet possédant aussi une réalité propre entraîne une centration sur le fait même de la recherche et pas forcément sur ses conditions fines, externes et internes ; cette situation concerne spécialement la communication, dont la prise en compte dans le processus de recherche apparaît peu explicite**.

La suite de ce chapitre illustrera ce constat (sur l'effet de centration et sur la communication) et en détaillera certaines des répercussions.

### **8.1.3 Les exigences reliées à la production d'une recherche contextualisée et pertinente engendrent une grande centration sur la tâche, qui met à l'épreuve le caractère collaboratif de la recherche**

Déjà, le troisième volet de la réponse apportée par l'enquête de terrain à la question de recherche : en quoi les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche sont-elles associées à une forme de contextualisation de l'activité scientifique, et ces interactions contribuent-elles à la pertinence de la recherche ? va directement dans le sens d'une observation de cette centration sur l'opérationnalisation de la recherche au sein du processus de collaboration.

De fait, il ressort que les exigences reliées à la production d'une recherche contextualisée et pertinente engendrent une grande centration sur la tâche, qui peut à son tour mettre à l'épreuve le caractère collaboratif de la recherche.

#### **8.1.3.1 La collaboration porte sur une opération à grand déploiement, à laquelle s'ajoutent les aléas de la recherche dans le contexte des pays africains**

C'est que la recherche menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN implique une opération à grand déploiement. Elle comporte deux phases d'enquête, pour lesquelles plus d'une quarantaine d'administrateurs de tests sont mobilisés. Au total, 180 écoles, réparties dans toutes les régions du pays, sont prévues dans le plan d'échantillonnage, et chaque école est visitée directement par un administrateur de tests.

Dans presque chacune d'entre elles, deux classes sont visées (une classe de deuxième année et une classe de cinquième année) : 15 élèves par classe tirés au hasard passent des tests standardisés de français et de mathématiques (en début et en fin d'année) et répondent à un questionnaire (en début d'année). De plus, pour chaque classe visée, l'enseignant répond à un questionnaire (en début et en fin d'année) et, pour chaque école visée, le directeur répond à un questionnaire (en fin d'année). Cela signifie que, dans l'ensemble (et en prenant les valeurs maximales), il est prévu que 180 questionnaires directeurs, 670 questionnaires enseignant et 5025 questionnaires élèves seront administrés. Également, 5025 élèves (regroupés par classe)

seront testés en début et en fin d'année. En outre, des fiches de suivi du temps scolaire, rendant compte des absences des enseignants et des élèves enquêtés, sont laissées en début d'année dans chaque école visitée puis récupérées lors de l'opération de fin d'année.

À cette opération à grand déploiement s'ajoutent les aléas de la recherche dans le contexte des pays africains. Ces aléas soulignent le fait qu'une préparation même rapprochée de la recherche et son caractère collaboratif n'empêchent pas que certaines choses échappent au contrôle de ceux qui réalisent directement la recherche. Ici, ces phénomènes contingents sont liés, tout d'abord, au versement de la contribution financière du pays, condition de la réalisation de la recherche et sur lequel l'équipe nationale n'a pas de prise. Ensuite, pour ce qui est des opérations de terrain spécifiquement, la « réussite » ou « l'échec » de celles-ci serait tributaire d'au moins deux facteurs qui ne sont pas sous le contrôle de l'équipe nationale ou des administrateurs de tests, à savoir la fiabilité de la base de données du ministère de l'Éducation et les grèves enseignantes cycliques.

Dans le premier cas, la base de données du Ministère à partir de laquelle est établi le plan d'échantillonnage (un an avant les opérations d'enquête) ne refléterait pas toujours nécessairement la réalité des écoles. Cette situation s'explique en partie par les transformations majeures et rapides dans le système éducatif. Or, comme le signalent ces deux informateurs de la partie nationale, la collecte des données et le travail des administrateurs peuvent s'en trouver compliqués :

*Premier informateur* : Donc, il s'agissait d'administrer les instruments. Et donc, de former les administrateurs de tests et les conduire sur le terrain pour administrer les tests. Jusque-là, ça s'est bien passé. Je crois qu'on n'a pas eu trop de pertes dans notre échantillon – parce qu'il y a un échantillon aléatoire et quand on connaît un peu la carte scolaire du Sénégal, je crois que les statistiques dans le système, c'est ce qui pose le plus problème ! On va dans une école décrite comme telle et on trouve autre chose, donc on peut se rabattre parfois sur l'échantillon de réserve. Or ça peut poser problème. Ce qui fait qu'on a eu quelques pertes, mais je pense qu'elles sont toutes expliquées.

*Second informateur* : Le multigrade [c'est-à-dire deux groupes d'élèves de niveaux différents, dans la même salle de classe, tenue par le même maître aux mêmes heures] est fréquent dans les régions et parfois le cycle n'est pas complet. À son arrivée dans l'école de l'échantillon, il est donc possible que l'administrateur de tests ne trouve pas les deux niveaux visés dans la même école.

Dans le second cas, les grèves enseignantes cycliques au Sénégal pourraient occasionner des pertes d'écoles (par rapport à l'échantillon), invalider certaines comparaisons internationales effectuées entre les résultats des élèves (à cause du temps d'enseignement qui ne serait plus nécessairement comparable), voire remettre en cause l'ensemble de la recherche. Ainsi, tel qu'il est relevé dans le compte rendu final, dans un chapitre consacré au contexte du système d'enseignement élémentaire au Sénégal et rédigé largement par l'équipe nationale :

Le système éducatif a connu bien des perturbations dues en grande partie à des malentendus d'origines diverses, liées aux revendications récurrentes non satisfaites, à des accords non respectés. Depuis 2005, le rythme des grèves dans le secteur de l'éducation est étonnant. Il ne se passe pas une année où l'école n'est pas au cœur d'un tourbillon. Ainsi, en 2007, année de l'enquête, le système éducatif a connu presque quatre mois de grève de mars à juin (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 29).

Outre ce que révèle cette situation à propos de l'état du dialogue social dans le secteur de l'éducation au Sénégal et les conséquences directes de celle-ci sur la qualité de l'enseignement, ces grèves dans le secteur public ont presque remis en cause l'enquête, parce que les opérations de collecte de données de fin d'année étaient tributaires du règlement de la grève et du retour en classe. En effet, comme je l'ai signalé déjà au chapitre 6, à la période où la seconde phase d'enquête était prévue initialement, plusieurs grèves générales de 72 heures se sont succédé, pendant lesquelles les enseignants s'absentaient et les élèves étaient renvoyés à la maison.

Comme le remarquaient à ce moment-là ces informateurs de la partie nationale : « Nous étions suspendus à la levée du mot d'ordre de grève. » « Il ne reste plus maintenant qu'à passer à la seconde phase. Les instruments sont tirés et malheureusement, on est là, un peu embêtés ! » La seconde phase d'enquête a néanmoins eu lieu, presque un mois plus tard que prévu. Il y a quand même eu le risque qu'elle soit annulée, vu l'imminence de la fin des classes et de la saison des pluies (rendant plusieurs zones inaccessibles).

### **8.1.3.2 La nécessité de respecter malgré tout les standards internationaux entraîne la mise en place de stratégies répartissant le contrôle de la qualité entre les chercheurs et les collaborateurs, ainsi qu'une forte responsabilisation des collaborateurs nationaux**

Parallèlement, les chercheurs et leurs collaborateurs sont confrontés à la nécessité de respecter les standards internationaux de qualité de la recherche. Vu la nature de la recherche, ces standards internationaux s'incarnent notamment dans des exigences concernant le « taux de réponse », considéré comme un indicateur de la qualité de l'enquête<sup>13</sup>.

Sont examinés, en particulier, le rapport entre le nombre d'écoles ayant répondu au test de début d'année et le nombre d'écoles prévu dans le plan d'échantillonnage, de même que le rapport entre le nombre d'élèves testés en début d'année et le nombre d'élèves testés en fin d'année<sup>14</sup>. Comme indiqué dans le compte rendu final :

En effet, au fur et à mesure que le taux de réponse des élèves diminue, les résultats de l'échantillon peuvent ne plus refléter entièrement ceux qu'on pourrait obtenir théoriquement pour toute la population et l'erreur de projection devient importante. Ce qui réduit la fiabilité de l'enquête. Pour cette raison, nous retenons un seuil de 85 % de participation à l'enquête, au-dessous de laquelle les résultats ne sont plus valables (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 35).

**Aussi le processus de collaboration s'organise-t-il autour de l'objectif de « maximiser le taux de réponse »** – mettant de ce fait en exergue l'étape de la collecte de données (découpée en deux moments).

---

<sup>13</sup> Comme l'explique le Centre d'expertise des grands organismes du gouvernement du Québec : « Le taux de réponse est une information-clé sur la qualité d'un sondage ou d'une enquête et sur la représentativité de la population visée par les répondants. Le calcul du taux de réponse n'est pas simplement le nombre de répondants divisé par la taille d'échantillon initial. Il tient en effet compte aussi de l'admissibilité des personnes contactées et de celles qu'il n'a pas été possible de joindre. [...] Le taux de réponse ne peut pas à lui seul faire foi de la qualité d'une collecte de données. Ainsi, même avec un taux de réponse très élevé, il est possible que les répondants ne soient pas représentatifs de la population visée si, par exemple, l'échantillon initial est mal réparti selon des caractéristiques de la population. Par contre, il est certain que plus le taux de réponse est bas, plus le risque de biais est élevé. Donc, bien qu'il soit très important de vérifier le taux de réponse d'un sondage, ce dernier n'est pas le seul indicateur de la qualité des résultats » (Centre d'expertise des grands organismes, *Le taux de réponse*, 2013).

<sup>14</sup> Dans le compte rendu final, sont mentionnés les taux de réponse : au niveau école, au niveau classe, au questionnaire enseignant, au questionnaire directeur, au questionnaire élève, ainsi que la perte d'élèves entre la première et la seconde phase d'enquête (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 35).

Cela se manifeste par la mise en place de diverses « stratégies » ou « mécanismes » à cet effet, démontrant du même coup que le contrôle de la qualité serait réparti entre les chercheurs et les collaborateurs et se situerait à plusieurs niveaux (local/international, opérations de terrain/instruments, etc.).

Ainsi, une première stratégie consiste à tirer un échantillon de réserve (cette opération est effectuée par l'équipe internationale de conseillers). Il s'agit d'un échantillon complémentaire, mobilisé seulement en cas de besoin : chaque école de l'échantillon de base se trouve associée à une école de remplacement. Mais, comme l'indiquent ces deux informateurs de la partie nationale, l'application de cette stratégie peut nécessiter des moyens et du temps supplémentaires qui ne sont pas toujours prévus ou disponibles pendant les opérations de terrain :

*Premier informateur* : Faire une école de remplacement pour chaque école, ça peut être une bonne chose si les administrateurs, un, sont sérieux et, deux, s'ils ont les moyens d'aller rejoindre l'école de remplacement. Ces moyens peuvent être importants, parce que ça peut être une journée de voyage, plus le temps que tu mets dans l'école.

*Deuxième informateur* : Si l'école de réserve se trouve à côté ou dans la même zone, il n'y a pas de problème ! Mais si l'école de réserve se trouve dans un autre département, ça pose problème. L'administrateur va aller jusque là-bas et c'est déjà une journée de test perdue. En plus, quand tu vas dans l'intérieur, dans certaines zones, il y a des horaires où il y a école seulement le matin. Alors si tu t'amènes dans le village et que tu rates cette période, c'est fini, tu dois attendre le lendemain. Il y a des réalités du terroir qui font qu'il faut faire très attention en tirant l'échantillon.

Une deuxième stratégie a trait à l'organisation d'une formation des administrateurs de tests et à l'élaboration d'un cahier de l'administrateur de tests.

Organisée à deux reprises – avant la première et avant la seconde phase d'enquête, comme nous l'avons vu – la formation des administrateurs de tests met en présence les membres de l'équipe nationale, les administrateurs de tests et, de manière ponctuelle pour l'ouverture, le directeur de l'INEADE et un conseiller issu de l'équipe internationale. L'animation de l'atelier est assurée par les membres de l'équipe nationale. Quant au cahier de l'administrateur de tests, qui renferme principalement des consignes et des précisions sur la passation des tests et des

questionnaires (étapes de passation, tâches des administrateurs, consignes de passation)<sup>15</sup>, il est rédigé par l'équipe internationale de conseillers à l'adresse des administrateurs de tests et est employé lors des ateliers de formation. Comme le fait remarquer cet informateur de la partie des chercheurs : « Le Secrétariat technique permanent [de la CONFEMEN] n'a pas ménagé ses efforts pour documenter les procédures, ce qui s'est traduit par la réalisation d'un manuel de procédures et le développement du cahier administrateur, qui est passé de 11 à 35 pages. Le cahier administrateur contient tous les détails. »

À la lumière de mon observation de la formation précédant la seconde phase d'enquête, il apparaît que la formation porte avant tout sur les instruments d'enquête, leur contenu et certains aspects précis liés à leur administration ; sur le contrôle de la qualité de la collecte des données et de la recherche ; et sur les modalités des opérations de terrain. Pendant les deux jours et demi qu'a duré la formation, ce qui se passait de manière générale, c'était de passer en revue, un par un, les instruments d'enquête pour clarifier les consignes de passation et lever les ambiguïtés sur le libellé des questions :

Chaque administrateur a un jeu d'instruments. On passe donc en revue le questionnaire maître, question par question. Faly insiste sur le fait que le questionnaire doit être rempli par l'administrateur. Parfois, sur certaines questions sensibles, des discussions ont lieu. Alors généralement Faly tranche. Au fil du questionnaire, il attire l'attention des participants sur les questions auxquelles les administrateurs répondent souvent mal et Aminata apporte des clarifications. Après le questionnaire maître, on passe en revue le questionnaire directeur. Certaines questions apparaissent ambiguës aux yeux des administrateurs ou certains termes sont mal compris. Quand cela se produit, les membres de l'équipe nationale laissent les administrateurs en débattre, puis ils tranchent.

En comparaison, la formation organisée en prévision de la première phase d'enquête comportait une dimension de mise à l'essai. Il s'agissait de simuler l'administration des tests et des questionnaires dans une école.

---

<sup>15</sup> Le cahier de l'administrateur de tests contient aussi, dans la « lettre aux administrateurs de tests » qui sert d'introduction, des renseignements sommaires sur le programme et sur les objectifs de la recherche, quelques précisions sur les opérations de collecte de données – le nombre de phases d'enquête, les matières testées, les instruments d'enquête, ainsi que des notes sur l'importance du travail d'administration pour la « réussite de l'enquête » et la « validité de l'étude », justifiant du même coup l'importance des consignes contenues dans le reste du cahier.

Néanmoins, pour les membres de l'équipe nationale (dont le point de vue fait alors écho à celui des administrateurs de tests), le temps qui leur est imparti pour la formation ne permettrait pas d'offrir une formation aussi approfondie que celle qu'ont reçue initialement les administrateurs faisant partie du « noyau dur » : « On n'a pas le temps généralement de former comme on l'a fait pour la première fois. Vraiment des gens qui ont simulé en interne à l'INEADE, qui sont allés sur le terrain, qui connaissaient déjà les instruments parce que c'est eux qui avaient déjà fait les outils, etc. » Bien que certains « nouveaux » aient été formés par la suite et mis « en relation avec d'autres administrateurs pour les épauler », ils resteraient quand même globalement moins bien outillés en termes de connaissance des enjeux et de compétences développées.

Finalement, une troisième stratégie visant à maximiser le taux de réponse est le remplissage de tous les questionnaires par les administrateurs de tests (plutôt que par les répondants eux-mêmes). Une administratrice de tests, questionnée au sujet de l'évolution de son rôle entre les premières enquêtes menées par le programme celle de 2006-2007, rapporte :

*Administratrice de tests* : Le travail a augmenté. Avant, on quittait à midi-1 heure. La dernière fois, en 2006, au pré-test, on démarrait à 8 heures et on était obligé de rester à l'école jusqu'à 17 heures. Parce que les questionnaires maîtres et directeurs, c'est nous qui les faisons. Avant, on donnait ça au directeur. Les élèves du CM1 [5<sup>e</sup> année] aussi, on posait les questions et les élèves répondaient, directement. Maintenant, il faut prendre élève par élève. On le faisait seulement pour les CP [2<sup>e</sup> année]. Mais maintenant, pour les CM1, on prend élève par élève. Donc, tu vois, ça prend beaucoup de temps.

*KV* : Et comment on vous a expliqué qu'il fallait changer la méthode ?

*Administratrice de tests* : Parce que les directeurs et les enseignants ne répondaient pas aux questions. C'était mal fait. Donc on nous demande de le faire nous-mêmes.

Comme en témoigne l'extrait précédent, l'organisation du processus de collaboration autour de l'objectif de maximiser le taux de réponse se traduit aussi, dans le discours, par **une forte responsabilisation de l'équipe nationale et des administrateurs de tests**. C'est que « [l]es taux de réponse représentent une mesure importante [...] parce qu'ils reflètent le niveau d'effort fourni durant la cueillette des données et aident à décrire la fiabilité des données qui en résultent » (Travaux publics et services gouvernementaux Canada, 2007, p. 16).

En conséquence, l'équipe nationale est responsabilisée pour la surveillance des taux de réponse pendant les opérations de terrain, comme faisant partie – au même titre que le recrutement, la formation et la gestion du personnel de terrain – du travail de gestion de la collecte et de la saisie des données qui lui est confié. Dans les échanges que l'équipe internationale de conseillers adresse à l'équipe nationale, on indique les valeurs des taux de réponse à plusieurs niveaux (école, classe, enseignant, directeur), on parle de « maximiser les chances de réussite de l'évaluation », de « veiller à ce que les questionnaires enseignants soient bien remplis » et de « documenter scrupuleusement les pertes d'écoles ». Lors de la formation des administrateurs de tests à laquelle j'ai assisté, on parle aussi de la Division de l'évaluation à l'INEADE comme d'« une fierté pour la sous-région ».

Les administrateurs de tests, pour leur part, sont responsabilisés en vue de respecter les consignes de passation et en vue d'atteindre les plus hauts taux de réponse possibles (parfois en prenant le soin de remplacer les écoles selon les indications fournies) ou, à tout le moins, de documenter les problèmes rencontrés. Dans le cahier de l'administrateur de tests pour la seconde phase d'enquête, par exemple, on peut lire : « De la précision de l'organisation des activités sur le terrain, d'une part, et du sérieux que vous mettrez pendant l'exécution des tâches d'évaluation, d'autre part, dépendra la réussite de l'enquête. [...] La passation des tests selon les consignes ci-dessous est le seul gage de la réussite de l'évaluation » (CONFEMEN/PASEC, 2006, « Lettre aux administrateurs de tests », p. 2).

Bien sûr, dans ces formes d'encouragement, on constate l'ampleur de l'importance accordée à l'équipe nationale et aux administrateurs de tests. Cependant, concernant la cohérence de l'ensemble de la mise en place du processus, on peut rester surpris de l'allègement relatif de la tâche des personnes tributaires des étapes précédentes, les inspecteurs notamment : en ne contrôlant pas leurs actions d'information, pour se cantonner dans la répétition du statut des inspecteurs dans le système de places. (Ce point renforce d'ailleurs ce qui a été dit sur la répétition, au cours du processus de recherche, de la ligne hiérarchique dans le système éducatif.)

Mais la gratification ou le renforcement positif n'est pas le seul ressort de la charge mise sur les épaules de l'équipe nationale et des administrateurs de tests. Car, pendant la formation que j'ai eu l'occasion d'observer, les avertissements concernant la perte d'écoles et les conséquences sur la recherche étaient multipliés :

Le représentant de l'équipe internationale de conseillers prend la parole à son tour. Jonathan fait une courte présentation des opérations de fin d'année, par rapport à celles de début d'année. Il rappelle les instruments employés en début d'année, puis il présente les particularités de la seconde phase d'enquête, notamment en ce qui concerne les instruments d'enquête. Jonathan trace également un bilan de la première phase d'enquête, qu'il compare avec le bilan établi dans d'autres pays enquêtés par le programme. Il met en évidence un problème de perte d'écoles. Il avertit les participants qu'on ne peut pas se permettre de perdre des écoles en fin d'année. En tandem avec Mansour, de l'équipe nationale, il explique les difficultés que cela pose dans l'analyse quand on perd des écoles.

Le directeur de l'INEADE demande alors des explications à la perte d'écoles. Alors Mansour insiste à nouveau sur le fait qu'on ne peut pas se permettre de perdre encore des écoles en fin d'année et ajoute qu'« on peut même identifier qui a mal répondu » (notes de KV).

Alors que les membres de l'équipe nationale reprennent ce discours responsabilisant en affirmant, par exemple, parlant de la qualité du travail des administrateurs de tests : « On est conscient que c'est là que se situe le problème. Si les informations sont très bien collectées, il n'y aura pas de problème, on aura de bonnes données. Si elles sont mal collectées, ça se répercute sur toute la suite ! On aura des informations pas fiables », dans les faits, pourtant, on constate que leur marge de manœuvre est limitée en vue de la surveillance et de la validation du travail sur le terrain.

En somme, l'efficacité et la qualité du travail de l'équipe nationale et des administrateurs de tests apparaissent donc pour une large part évaluées à l'aune des taux de réponse (et au respect des consignes de passation) :

*Un membre de l'équipe nationale* : Donc, en 94-95, jusqu'en 2000, on avait fait une sorte de base de données de personnes qui, de toute façon, sont crédibles et font bien le travail. [Il hésite.] Mais il y a aussi d'autres personnes qu'on avait mises de côté, parce qu'elles n'ont jamais fait correctement le travail. Au moment du codage, ils codent les trois premiers questionnaires et les 500 autres, ils ne mettent rien, ils ne les codent pas, donc tu es obligé de les recoder, etc. À l'administration des instruments, ils laissent les élèves comme ça en groupe, alors que c'est clairement dit : vous les mettez un élève par

table, alignés, pour qu'ils ne copient pas les uns sur les autres ! Moi, ces gens-là, j'ai dit : je ne les prendrai plus jamais !

*Une administratrice de tests* : Moi, je n'ai jamais perdu d'écoles ! Là, par exemple, le maître est absent : s'il ne vient pas à l'école me trouver, vendredi, inch Allah, avant de rentrer, je vais aller chez lui pour récupérer les fiches et le questionnaire. Si je ne trouve pas les élèves, je les fais chercher. Donc je n'ai jamais perdu d'école. Bon, vous pouvez demander à Aminata, au responsable de l'équipe nationale et tout ça.

**8.1.3.3 Les attentes à l'égard des collaborateurs nationaux et de l'équipe internationale de conseillers, de même que leurs contextes respectifs de travail, les engagent à une grande centration sur la tâche, ayant des conséquences sur la teneur de la collaboration**

Ces éléments font ressortir le caractère « professionnalisant » de la collaboration. L'équipe nationale apparaît comme du personnel de gestion de la collecte des données, et les administrateurs de tests sont envisagés avant tout dans leur fonction d'agents de terrain (et pas à la fois d'enseignant ou d'acteur du système éducatif, qui pourrait être concerné par les résultats de la recherche).

Ces éléments expliquent aussi que, dans ces conditions et tel qu'illustré dans les pages qui suivent, **la collecte des données est une opération intensive qui laisse finalement peu de temps pour prendre en compte la dimension communicationnelle dans les activités de recherche.**

### La seconde phase d'enquête en images (juin 2007)

Pendant la grève des enseignants, l'équipe nationale suit l'évolution de la situation. Les cours ayant repris le 4 juin, elle est finalement en mesure de proposer des dates pour la tenue de la seconde phase d'enquête, dont les étapes s'enchaînent rapidement :

- « 1. Formation des administrateurs les 7, 8 et 9 juin à l'INEADE à partir de 8 heures 30 ;
- 2. Voyage pour les 10 autres académies sauf Dakar et *testing* à partir du lundi 11 juin ;
- 3. *Testing* à Dakar le lundi 18 juin. »



Après avoir imprimé les instruments d'enquête, l'équipe nationale convoque les administrateurs de tests et organise la formation qui leur est destinée, dans une salle de réunion à l'INEADE.



Après avoir reçu le matériel d'enquête (instruments et fournitures scolaires), une copie de la lettre circulaire, leur ordre de mission et une partie de leur allocation, les administrateurs de tests sont déployés dans les différentes régions du Sénégal en vue de procéder à la collecte des données.

Les administrateurs de tests reçoivent une indemnité journalière pour couvrir les frais de déplacement, de logement et de repas. Souvent assignés à des régions où ils connaissent des gens qui peuvent les loger, ils sont responsables d'effectuer les démarches pour leur logement et leur transport (souvent en taxi-brousse, le moyen le plus économique) dans les régions.

Le transport des instruments d'enquête est un aspect à considérer : plusieurs grands sacs sont nécessaires pour transporter les copies imprimées des tests et des questionnaires.

Comme défini par l'équipe nationale, les opérations se déroulent du 10 au 18 juin de la manière suivante :

- Dimanche : déplacement des administrateurs vers la région qui leur a été assignée  
 Lundi-vendredi : administration des tests et questionnaires dans les régions (chaque administrateur a en moyenne trois ou quatre écoles)  
 Samedi-dimanche : trajet de retour à Dakar  
 Lundi : administration des tests et questionnaires à Dakar (au plus une école/administrateur)



La journée type d'un administrateur de tests :

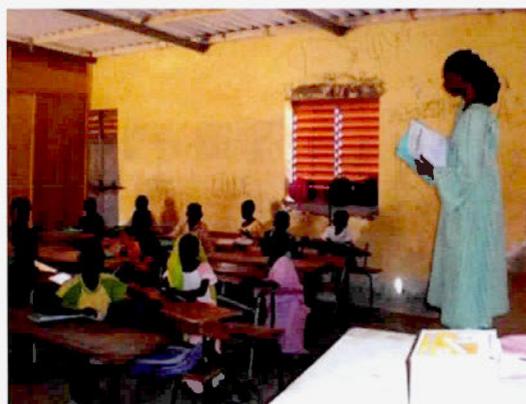
L'administrateur de tests arrive à l'école entre 7 heures 30 et 8 heures. Les enfants sont généralement dans la cour en attendant le début des classes. Il cherche à rencontrer le directeur de l'école, pour lui expliquer l'objet de sa visite et le travail qu'il va réaliser dans l'école. Il lui montre la lettre officielle du Ministère annonçant la tenue de l'enquête. Il arrive que le directeur ne soit pas là ; l'administrateur entre alors en contact avec les enseignants dont les classes ont été visitées en début d'année et tente de savoir comment il est possible de joindre le directeur. Souvent, le directeur et les enseignants n'ont pas été informés que l'enquête aurait lieu à ce moment, mais ils coopèrent généralement.

Extrait du journal de terrain, 11 juin 2007

L'administratrice de tests et moi nous sommes donné rendez-vous au rond-point, pour prendre un taxi ensemble jusqu'à l'école. On est arrivées à l'école vers 7 heures 50. Les enfants étaient seuls dans la cour, et l'enseignant de CP est arrivé vers 8 heures. Le maître n'avait pas été prévenu de notre passage. On a gardé les 15 enfants du pré-test (7 filles et 8 garçons) et libéré les autres. Le maître est parti lui aussi, après avoir demandé quand il pourrait revenir. Le test de français a débuté à 8 heures 20. Au début des tests, la maîtresse de la classe d'à côté frappait un enfant. La température ambiante était bonne : il a commencé à faire chaud vers 10 heures 30.

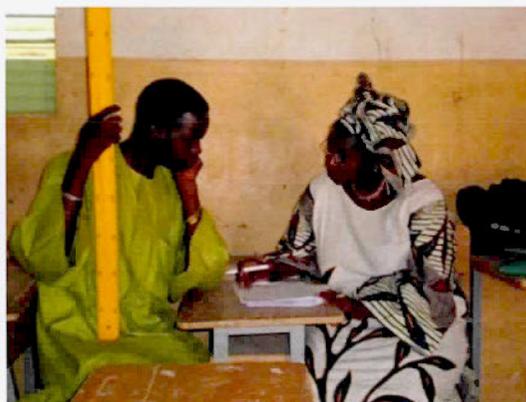
Une fois le contact établi, l'administrateur (parfois accompagné du directeur) se rend dans la classe de deuxième année visitée en début d'année. Il peut arriver que l'enseignant ne soit pas le même. L'administrateur demande à l'enseignant de l'aider à retrouver les 15 élèves tirés au hasard en début d'année. Sur la fiche de passation, il indique les élèves absents. L'administrateur libère alors l'enseignant et les autres élèves, qui sortent de la classe. Parfois avec l'aide des élèves retenus, il organise la classe de façon à ce que les 15 élèves soient assis un par table et l'un derrière l'autre. Il a inscrit à l'avance le nom des élèves sur les cahiers de tests. Il distribue donc les effets de manière à ce que chaque élève dispose d'un cahier, d'un crayon et d'une gomme à effacer.

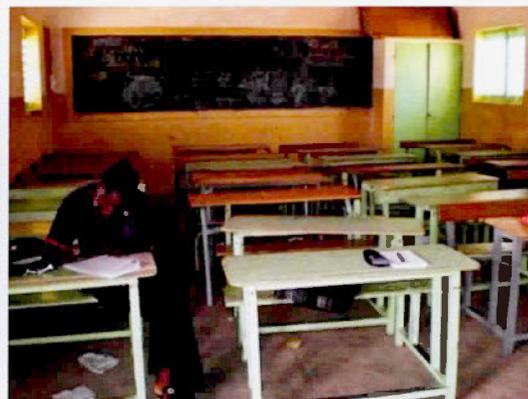
En utilisant un cahier de l'élève vierge, il commence à donner les indications pour la passation de l'épreuve de français. Il indique sur la feuille de passation l'heure de début et de fin de l'épreuve. Après une courte pause pour les élèves, il passe à l'épreuve de mathématiques, puis il indique sur la feuille de passation l'heure de début et de fin de l'épreuve. Il récupère les cahiers et fait sortir les élèves. Il note ses observations sur le déroulement des tests.



**KV :** Comme tu es administratrice de tests depuis 94, est-ce que tu verrais certaines améliorations à apporter à la façon de procéder dans l'administration des tests ou dans les opérations de terrain ?

**Une administratrice :** Peut-être le temps. Parce que les élèves ne comprennent pas. En une minute par item, tu ne peux pas expliquer. En une minute, les élèves ne comprennent pas. Est-ce qu'il ne faut pas prendre un peu plus de temps pour bien expliquer ? Parce que là... tu vois ?





Après avoir rappelé l'enseignant, l'administrateur administre le questionnaire maître, en posant les questions et en remplissant lui-même le questionnaire (sauf la dictée à corriger). Il récupère aussi auprès de l'enseignant la fiche de suivi relative à l'absentéisme des 15 élèves tirés au hasard, et vérifie avec l'enseignant qu'elle a été bien remplie.



La passation est terminée pour la deuxième année. L'administrateur se dirige alors vers la classe de cinquième année, où il répète les mêmes étapes. La passation des tests de cinquième année est un peu plus longue.

**KV :** Qu'est-ce qui serait l'aspect le plus difficile de ton travail d'administrateur de tests ?

**Un administrateur :** La passation en classe. C'est difficile. Amener les élèves à comprendre, c'est pas facile. Des élèves qui ne t'ont jamais vu, qui te voient pour la première fois... C'est pas évident. Et puis, c'est surtout au démarrage. Après, ça vient. Mais c'est pourquoi on perd beaucoup de temps. Pour les exemples, expliquer pour qu'ils comprennent. C'est pas facile.



Une fois la passation des tests et l'administration du questionnaire maître terminées en cinquième année, l'administrateur se rend auprès du directeur. Il administre le questionnaire directeur, en posant les questions et en remplissant lui-même le questionnaire. Il récupère aussi auprès du directeur les fiches de suivi du temps scolaire et d'absentéisme des enseignants des deux classes visitées. Il vérifie avec le directeur qu'elles ont été bien remplies. L'administrateur termine sa mission dans l'école en faisant le bilan avec le directeur et en remerciant ce dernier. Il quitte l'école vers 14-15 heures.

Dans le cas où le directeur est absent, il peut arriver que l'administrateur le contacte afin de le rencontrer à un autre moment.

À Dakar, le contraste entre les écoles testées.

La grève ayant repoussé la deuxième phase d'enquête à la toute fin de l'année scolaire, certains administrateurs de tests se retrouvent devant une école fermée, surtout lors de la dernière journée prévue pour l'opération de collecte de données, à Dakar.

Extrait du journal de terrain, 18 juin 2007

On est arrivées à l'école à 8 heures. On s'est aperçu que l'école était fermée. On a trouvé par contre sur place le directeur et son adjoint. En fait, l'école est fermée depuis vendredi dernier. L'inspecteur n'avait pas averti l'école de notre venue, ni l'INEADE de la fermeture de l'école le 15 juin. L'administratrice a expliqué le problème que cela posait. Le directeur a alors proposé que l'on organise un processus suivant lequel les parents des élèves enquêtés seraient contactés pour leur demander de faire venir les enfants un jour cette semaine ou la semaine prochaine. L'administratrice, le directeur et l'adjoint ont discuté du transport des enfants, qui devra aussi être organisé à cet effet.



Une fois qu'ils ont visité toutes les écoles qui leur avaient été assignées, les administrateurs se rendent à l'INEADE (à partir du mardi 19 juin) pour remettre les instruments d'enquête et les fiches de passation remplis. Ils font un bilan de leur travail auprès des agents de la Division de l'évaluation à l'INEADE. Ces derniers vérifient le travail des administrateurs et leur donnent la balance de leur allocation.

Après l'opération de collecte des données, certains administrateurs de tests sont convoqués pour prendre part à une opération de correction des instruments d'enquête, puis à une opération de codage et de saisie des données, sous la supervision des agents de l'INEADE.

Le responsable de l'équipe nationale transmet à l'équipe internationale de conseillers un rapport sur l'échantillon réalisé et les données saisies. Voici le bilan des opérations de terrain, tel que rapporté dans le compte rendu final :

		2 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année
<b>Niveau classe</b>			
Nombre de classes	Prévues	177	158
	Enquêtées au pré-test	156	148
	Enquêtées au post-test	151	143
<b>Taux de réponse (post-test)</b>		<b>85,3 %</b>	<b>90,5 %</b>
<b>Niveau élèves</b>			
Nombre d'élèves	Au pré-test	2300	2189
	Au post-test	1979	1910
<b>Taux de déperdition entre pré-test et post-test</b>		<b>13,9 %</b>	<b>12,7 %</b>

(Source : CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, p. 12)

La collecte des données satisfait ainsi aux exigences de validité fixées au regard du taux de réponse.

Par ailleurs, une grande centration sur la tâche est aussi constatée du côté de l'équipe internationale de conseillers, du fait des attentes à son égard et de son contexte de travail. Les membres du Comité scientifique du programme signalent que les conseillers de l'équipe internationale gèrent un grand nombre de dossiers et d'activités sur plusieurs fronts à la fois. Vu la petite équipe, le roulement important du personnel, le nombre d'enquêtes prévu tous les deux ans par la CONFEMEN et les autres tâches associées, leur programme de travail accuserait trop facilement du retard. De sorte que, comme le formule un informateur de la partie des chercheurs, les conseillers de l'équipe internationale auraient « le nez dans le guidon » :

Le nez dans le guidon, tu sais, c'est le coureur qui en *marre*, qui n'a plus les forces, donc il a le nez dans le guidon pour essayer d'aller plus vite. Du coup, il ne regarde même pas sa route, il regarde où il roule, il n'admire pas le paysage. On lui dit : qu'est-ce que t'as vu ?, il dit : j'ai rien vu, j'avais le nez dans le guidon ! Donc, à contraindre les gens dans l'urgence, bien, tu ne les fais pas réfléchir sur leur travail, donc il n'y a pas d'auto-apprentissage, il n'y a pas d'acquis de compétence ! [...] Je trouve que là, on est vraiment trop contraints par les échéances du temps, donc il y a de la précipitation et on perd du

temps, en fait, parce qu'il faut revenir en arrière. Voilà. L'image du gars qui n'a pas de vision de loin, quoi.

Cette situation a des conséquences en ce qui a trait à la teneur de la collaboration. Car, d'une part, l'équipe internationale de conseillers est responsable, nous l'avons vu, de la formation de l'équipe nationale. D'autre part, cette situation explique en partie le fort accent mis dans la collaboration sur l'objectif de maximiser le taux de réponse, faisant porter une grande responsabilité aux administrateurs de tests et à l'équipe nationale qui supervise leur travail. En effet, on peut remarquer que la qualité des données dans ce type d'enquête ne dépend pas uniquement du taux de réponse : elle est également tributaire, en particulier, de la conception de la recherche (dans ce cas-ci, la conception des tests et des questionnaires, et la couverture de l'échantillon). Or ici, les instruments et le protocole d'enquête existent déjà et sont fixes.

Comme nous le verrons dans la prochaine section, l'évolution insuffisante des instruments d'enquête et de la méthodologie dans le temps n'est que l'un des points soulevés par le Comité scientifique afin d'illustrer la difficulté, pour l'équipe internationale, d'avoir du recul par rapport au travail qu'elle accomplit.

Mais avant, je rappellerai les grandes lignes de ce qui a été dit, en réponse à la question de recherche : en quoi les interactions inhérentes à la mise en place et à la conduite de la recherche sont-elles associées à une forme de contextualisation de l'activité scientifique, et ces interactions contribuent-elles à la pertinence de la recherche ? Ainsi, il est d'abord observé la proximité de la recherche de l'organisation qui l'initie et, par ricochet, du contexte local dans lequel elle se déroule. Cette proximité s'entend au sens où le processus de collaboration – dans ses dimensions liées au cadrage de la problématique, des questions et du processus de recherche ; à la teneur de la relation de collaboration ; à la portée modificatrice de la recherche ; et au contrôle de qualité des connaissances – s'organise immédiatement en fonction de la mission, des valeurs et du fonctionnement de la CONFEMEN et, dans l'effectuation de la recherche, en réitérant la hiérarchie existante dans le système éducatif au Sénégal.

Dans ces conditions, la proximité de la recherche par rapport à son contexte de production et d'utilisation justifierait donc, à la base, la dimension collaborative de la recherche et pourrait contribuer à la pertinence de cette dernière sur certains plans – la recherche étant théoriquement tenue ici pour plus pertinente : si elle est proche des réalités locales ; si elle peut permettre de renforcer les capacités nationales ; si elle peut contribuer à orienter les politiques éducatives ; et si elle favorise la coopération entre les nations et une meilleure compréhension mutuelle des cultures respectives. Néanmoins, cette proximité aurait aussi pour effet de faire intervenir dans le processus de recherche des paramètres autres qui, à la limite, viendraient entamer la pertinence et le caractère collaboratif de la recherche. Il s'agit, en particulier, du manque de vitalité politique et communicationnelle de la CONFEMEN ; et de l'écart entre ce qui est promu en matière de développement de l'éducation au Sénégal (sous l'effet du contexte de développement) et les réalités au niveau local.

En outre, les exigences reliées à la production d'une recherche qui se veut contextualisée et pertinente engendreraient une grande centration sur la tâche. Jusqu'ici, il a été constaté que cette centration aurait des conséquences sur la teneur du processus de collaboration, portant sur plusieurs dimensions dudit processus, et qu'elle serait le fait d'une combinaison de facteurs : l'ampleur du déploiement des opérations de recherche nécessaires, les aléas de la recherche dans les pays africains et la nécessité de respecter les standards internationaux de qualité de la recherche. En plus de ces facteurs, le fait que le programme et la recherche au Sénégal ne soient pas conçus comme un projet possédant *aussi* une réalité propre a commencé à apparaître ; ce paramètre deviendra évident, tandis que nous constaterons que le processus de collaboration se solde par le constat d'un repli du programme sur lui-même, inaugurant une période de renégociation de la définition du programme.

## **8.2 La collaboration met-elle en relief un autre type de connaissances par rapport au modèle scientifique « traditionnel » ?**

C'est que, au-delà de l'effectuation de la recherche comme telle, le processus de collaboration donne lieu, à la période de la réalisation de l'enquête au Sénégal, à une réflexion intensive de la part du Comité scientifique sur la qualité des recherches engendrées par le programme. Cette réflexion, conduite largement dans le cadre des réunions du Comité scientifique, embrasse plusieurs aspects : les instruments d'enquête, le questionnement, la méthodologie (incluant les procédures d'échantillonnage et de collecte des données, de même que les méthodes de traitement et d'analyse des données), l'interprétation des données, la collaboration avec les équipes nationales et la rédaction des rapports. La qualité des recherches est envisagée notamment en regard de ce qui se fait dans d'autres programmes menant des évaluations internationales de la qualité de l'éducation<sup>16</sup> et aussi en fonction de considérations pratiques relatives à leur production, telles que le calendrier et la charge de travail des conseillers de l'équipe internationale, le profil et la gestion de cette équipe, ainsi que la composition et les besoins de formation des équipes nationales.

Mais surtout, en ce qui concerne la qualité des recherches, et pour répondre à ma seconde question de recherche : la collaboration met-elle en relief un autre type de connaissances par rapport au modèle scientifique « traditionnel » ?, il ressort de l'enquête de terrain que les connaissances produites auraient la particularité d'être évaluées à l'aune d'un critère plus global que je qualifierais d'« articulation pertinente avec l'utilisation ».

### **8.2.1 Les connaissances produites sont évaluées à l'aune d'un critère plus global d'articulation pertinente avec l'utilisation**

En effet, outre les aspects qui viennent d'être cités, les membres du Comité scientifique réfléchissent à la qualité en termes des utilisations envisagées à la fois des recherches et des

---

<sup>16</sup> Tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mené par l'OCDE ; le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) ; ou encore les enquêtes Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) et Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), conduites par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA).

données recueillies. Un champ assez large des utilisations éventuelles est considéré. D'abord, l'utilisation prévue par les responsables politiques des pays membres et par la CONFEMEN : « Le PASEC, le mot est peut-être prétentieux, mais a une utilité sociale, c'est-à-dire qu'il doit servir aux pays pour améliorer leurs écoles. » Mais aussi, est prise en compte l'utilisation éventuelle par la communauté scientifique (en vue de traitements secondaires des données) et par les équipes nationales (en vue d'actions d'information, d'animation et de formation à destination des inspecteurs et des enseignants) – tout en gardant à l'esprit le fait que les recherches et les données sont également utilisées par les acteurs du milieu du développement :

*Un membre du Comité scientifique* (élaborant sur son point de vue présenté au chapitre 7, au point 7.2.1.2) : Donc je pense qu'il est important, je dirais, pour les autorités politiques locales, d'avoir un certain nombre d'indicateurs sur l'efficacité de leur système éducatif. Je pense *malheureusement* que cette envie d'obtenir des indicateurs d'efficacité de leur système éducatif est la résultante d'une pression occidentale de la Banque mondiale qui serait : bon bien, pour améliorer votre système éducatif, vous devez impérativement recourir à des études internationales de type PASEC, etc. Et donc, en définitive, la participation des pays africains serait à nouveau imposée.

*Un deuxième membre* : Est-ce que le modèle d'école que nous installons là-bas est celui qu'ils veulent ? Non, ils ne le veulent pas, ils le subissent. Fast Track, EPT, ce n'est que l'aboutissement de 50 ans de persistance dans cette voie... [...] C'est dans ce cadre-là que le PASEC se trouve. Moi, j'oublie pas ça. On ne peut pas oublier. Ces enquêtes sont des opérations qui naissent dans un cadre politique complexe.

Dans l'ensemble, il se dégage de cette réflexion sur la qualité que l'articulation entre la production et l'utilisation de la recherche se présenterait de la manière suivante : le respect des principes méthodologiques attachés aux enquêtes à large échelle et la qualité des instruments sont des conditions nécessaires à une articulation pertinente avec l'utilisation. Si ces conditions ne sont pas réunies, ce qui découle de l'utilisation est « biaisé » (« On ne peut pas *inciter* des ministres de l'Éducation à prendre des réformes pédagogiques qui reposent sur des observations qui n'ont aucune validité »), ou les résultats et les données du programme seront jugés sans valeur.

En même temps, l'échantillonnage, la qualité des instruments et de l'interprétation des données sont déterminés en partie en fonction du contexte de production, à savoir les réalités des systèmes éducatifs en Afrique, et du contexte premier d'utilisation, soit celui de l'appui aux politiques éducatives nationales. Par exemple, à propos de la qualité des instruments, un membre du Comité scientifique observe que, vu le contexte linguistique et donc historique, les tests devraient mesurer des savoirs qui correspondent aux savoirs fonctionnels nécessaires pour les populations (voir à ce sujet le chapitre 7, au point 7.2.1.2). Il note aussi que « la question est de savoir : on veut d'abord de la comparaison internationale ou aider aux politiques pour plus de qualité ? ». À propos de l'interprétation des données, un autre membre signale : « Le contexte européen n'est pas le contexte africain, donc c'est pour ça qu'il faut aller chercher ce qui se cache en-dessous de ces résultats ! »

Par ailleurs, la reconnaissance internationale de la qualité des recherches et des données produites, ainsi que l'utilisation des données par la communauté scientifique sont essentielles à la survie du programme – et donc à la première utilisation prévue (par les décideurs). Cette dernière nécessite, en outre, que le programme fournisse « un produit que les responsables politiques peuvent utiliser ». Enfin, la demande des pays de la CONFEMEN et la formation des équipes nationales doivent être considérées quand on envisage la qualité des recherches et l'utilisation.

Traduite en termes de redevabilité dans la recherche, cette position quant à l'articulation entre production et utilisation de la recherche rejoindrait, sur certains aspects, celles qui ressortaient de trois corpus théoriques examinés sous cet angle au chapitre 5 (voir la sous-section 5.1.4), à savoir la littérature sur la recherche collaborative (en particulier le point de vue de Lassiter), la littérature sur la coopération scientifique et les sciences dans les pays dits en développement (PED) et, dans une moindre mesure, les écrits sélectionnés de Gibbons, Nowotny et Scott. Au moment de tracer le bilan de mon analyse de la littérature, j'avais, je le rappelle, mis en évidence que ces deux premiers corpus théoriques apportaient un point de vue « modérateur » par rapport à d'autres qui promeuvent une conception de la redevabilité s'articulant autour du fait que l'utilisation de la recherche est devenue un enjeu de la recherche elle-même. En ce sens, **la position qui se dégage de la réflexion du Comité scientifique du Programme d'analyse des**

**systemes éducatifs de la CONFEMEN, et qui tourne autour d'un critère d'articulation pertinente avec l'utilisation, conduirait à un point de vue relativement « équilibré » lorsqu'il s'agit d'appréhender la nature de l'entreprise scientifique et celle des connaissances produites dans le modèle collaboratif de recherche.**

Ainsi, les éléments qui viennent d'être présentés mettent en lumière une conception de la redevabilité dans laquelle, concernant les finalités de la recherche, la pratique de l'investigation scientifique ne serait pas guidée seulement par une quête de connaissance : elle devrait aussi servir un projet plus large d'amélioration des conditions de vie des populations et de solidarité.

Vu ces finalités, on attend de la recherche et des chercheurs qu'ils génèrent des connaissances qui soient à la fois reconnues comme scientifiques et praticables. C'est parce que ces connaissances sont reconnues comme scientifiques qu'elles sont utilisables et qu'elles peuvent constituer une base factuelle sur laquelle fonder des décisions. C'est aussi parce qu'elles sont produites en tenant compte du contexte des PED qu'elles peuvent être considérées comme scientifiques ; là, le caractère collaboratif peut y concourir. Aussi la recherche doit-elle être jugée en fonction de sa contribution simultanée à un domaine scientifique et à ceux qui auront été désignés comme les premiers bénéficiaires dans les PED (ces bénéficiaires pouvant varier en fonction de la nature de la recherche). Dans cette optique, on attend des chercheurs qu'ils communiquent leurs résultats dans la communauté scientifique mais aussi en fonction des premiers bénéficiaires. Dans ce dernier cas, la recherche se présente comme alors un levier *potentiel* pour le changement, dans la mesure où elle peut contribuer au débat et cerner des pistes d'action, mais où son utilisation effective et ses effets ne sont pas envisagés comme faisant partie de sa qualité intrinsèque. Là où la recherche doit être jugée selon ses effets, c'est lorsqu'il s'agit de contribuer à la formation de capacités locales.

En outre, il apparaît que la pratique de l'investigation scientifique devrait être appréciée en fonction de sa capacité à porter attention aux questions posées par les premiers bénéficiaires ; c'est à cette condition que l'on pourrait assurer la praticabilité et, en partie, la pertinence des recherches. Il appartiendrait toutefois aux chercheurs d'exercer un leadership pour traduire cette demande sur le plan scientifique et juger de la meilleure manière d'y répondre. Ce faisant,

on attend d'eux qu'ils prennent en compte dans leurs recherches les valeurs, les objectifs et les contraintes des premiers bénéficiaires. Finalement, la redevabilité serait aussi liée aux efforts de réflexivité des chercheurs : on attend d'eux, notamment, qu'ils reconnaissent jusqu'à un certain point comment le pouvoir et l'histoire façonnent les réalités à l'étude et les processus de recherche.

**8.2.2 Le caractère collaboratif de la recherche ne garantit pas et ne suffit pas à la production de connaissances jugées valides en fonction de ce modèle scientifique, mais est le moteur poussant à l'actualisation du projet non exclusivement scientifique qui sous-tend ce modèle**

L'intensité de la réflexion menée sur la qualité à la période de la réalisation de la recherche au Sénégal amène à remarquer, du même coup, que c'est le programme dans son entier qui se trouve alors à un moment charnière sur le plan scientifique : « Faut ce qu'on appelle des moments de respiration, à un moment. Faut pas passer de la recherche à la routine. Parce qu'à ce moment-là, c'est plus de la recherche. Mais il faut en être conscient. » En effet, les membres du Comité scientifique dressent le constat d'un repli du programme sur lui-même – pouvant, à mon sens, s'expliquer en bonne partie par les aspects qui ont été présentés dans la première section de ce chapitre (8.1, singulièrement 8.1.1.1) – et engagent toute la partie des chercheurs dans une entreprise de renouvellement du programme et d'accroissement de sa visibilité.

Si ces discussions rendent explicites les conditions de validité énoncées au point précédent, elles indiquent aussi, par conséquent, que le type de connaissances jugées valides en fonction de ce modèle scientifique représente davantage ce vers quoi on veut tendre concrètement dorénavant que ce qu'on pouvait attendre effectivement de la collaboration jusqu'ici. En ce sens, l'explicitation des conditions de validité et la mise à jour de leur définition se ferait dans l'optique de donner à la CONFEMEN les moyens de continuer à faire vivre et d'actualiser plus pleinement son « projet francophone » singulier.

### 8.2.2.1 Les conditions nécessaires à la production de connaissances valides représentent davantage ce vers quoi on veut tendre

Ainsi, pour synthétiser le point de vue des membres du Comité scientifique, le repli du programme sur lui-même s'observerait par trois éléments.

En premier lieu, **un manque de visibilité du programme et d'ouverture sur le monde scientifique**. « C'est-à-dire, comme l'explique l'un des membres du Comité scientifique, le renfermement du PASEC sur lui-même, donc *l'isolement* du programme par rapport au débat international sur l'évaluation sur vaste échelle des systèmes d'enseignement. »

Or cette idée d'isolement comporte deux aspects interreliés. D'une part, les résultats du programme ne seraient pas « *suffisamment* visibles » et exploités par la communauté scientifique (dans des articles faisant référence aux données recueillies par le programme, par exemple). « Je trouve toujours regrettable de consacrer énormément d'argent à recueillir des données qui servent uniquement pour la rédaction d'un rapport et puis on oublie que ces données existent », fait remarquer un autre membre du Comité scientifique. D'autre part, à cause de ce défaut de « communication avec le monde extérieur », le programme ne serait pas suffisamment en état de suivre l'évolution scientifique : « Ils restent un peu enfermés, je dirais, dans leur *logique*. [...] Et s'il n'y a pas d'évolution, je pense que le PASEC finira par mourir de sa belle fin. » Aussi, estime-t-on, il en va de la survie du programme de « s'ouvrir au monde scientifique », en atteignant « une plus grande *visibilité*, une plus grande *exploitation* des données recueillies ».

En deuxième lieu, et en lien avec ce qui vient d'être dit, les membres du Comité scientifique constatent **un essoufflement du programme en termes de pertinence et une réflexivité limitée** : « Personnellement, je pense que le PASEC a très peu évolué au cours de ces dix dernières années. » « C'est inquiétant, je dirais, de la part de la CONFEMEN et de la part du PASEC, de ne pas avoir un recul par rapport au travail qu'ils font. »

Le repli du programme sur lui-même s’observerait, en dernier lieu, par **la mise en œuvre du programme en fonction de la production d’un rapport national – et pas au-delà**. Cette constatation regroupe plusieurs observations, à des niveaux différents.

Ainsi, à part le manque de valorisation des données recueillies, cité plus haut, les membres du Comité scientifique soulignent qu’« il y a tout un travail de réécriture qui n’est pas fait » dans les rapports produits par le programme. Parlant d’un rapport en particulier, cet informateur soutient, par exemple : « Oui, on a un produit qui a été fait, qui existe mais qui, pour moi, est de l’anti-communication ! Pourquoi ils partent de là, pourquoi ils vont en arriver là, tu vois ? Là, il faut habiller les résultats et les chercheurs ne savent pas le faire ! [...] C’est les chercheurs qui parlent aux chercheurs. » Dans la même veine, mais rappelant que le programme a été créé spécialement pour les décideurs politiques, un autre informateur remarque :

Je ne suis pas persuadé que, dans la façon dont les rapports sont rédigés, qu’ils sont rédigés à l’intention des décideurs politiques. On donne, me semble-t-il, beaucoup de détails techniques et il est évident que l’ensemble de ces détails techniques, le politique ne peut pas les comprendre. Une analyse de régressions ascendantes, une analyse de régressions descendantes, un effet significatif, un effet non significatif, une probabilité de dépassement, tout ça, ça ne dit rien au politique.

Si le premier informateur cerne la question comme en étant une de lisibilité : « Faut quand même être compris, donc faut être lisible », le second considère que « le PASEC doit aussi, *au-delà* des analyses statistiques, *au-delà* des résultats, *fournir* des indications en termes de *réformes* pédagogiques ou en termes *d’orientations* pédagogiques qu’il faudrait envisager dans le cadre du pays ».

À un autre niveau, les membres du Comité scientifique remarquent également que rien n’est prévu au-delà du séminaire de restitution nationale, en termes de « réflexion sur l’interprétation de ces résultats afin de mettre en œuvre des réformes pédagogiques, afin de réfléchir sur les finalités de l’éducation dans les différents systèmes éducatifs » et en termes d’information des enseignants au sujet des grands résultats de l’enquête. Enfin, à un autre niveau encore, il se dégage de leur point de vue que, bien que les études nationales « restent *la* priorité », « la composante *internationale* » du programme ne serait pas suffisamment exploitée.

Concernant la nature des connaissances engendrées, ces éléments conduisent à remarquer que, tout comme dans le modèle traditionnel de recherche, il paraît opportun d'envisager les connaissances produites en collaboration sur une échelle d'actualisation du « projet » qui soutient la recherche. Cela implique que le caractère collaboratif de la recherche ne garantit pas la production de connaissances jugées valides en fonction de ce modèle de recherche, et qu'il ne lui suffit pas. Néanmoins, l'enquête de terrain laisse entrevoir que, dans le modèle collaboratif de recherche, sous-tendu par un projet non exclusivement scientifique, c'est le caractère collaboratif (plutôt que la communauté scientifique, par exemple) qui serait le principal moteur poussant à atteindre une recherche de qualité.

#### **8.2.2.2 Autour des questions de l'appropriation des recherches et du renforcement des capacités, une période de renégociation du programme s'entame, relançant la dynamique de collaboration**

De fait, dans les discussions qui ont lieu lors des réunions du Comité scientifique, la question de « la réception et l'appropriation » des recherches par les pays membres de la CONFEMEN (« ce que font les nationaux avec les résultats ») et celle de la création de capacités nationales figurent à l'avant-plan. La réflexion sur l'évolution du programme et sur les mesures concrètes à envisager à cet effet s'effectue toujours dans l'optique de mettre en place les conditions permettant de produire des connaissances pertinentes et directement utiles aux premiers bénéficiaires et de renforcer, par la même occasion, les capacités nationales.

Or les mesures concrètes relevées rompent souvent avec les modalités qui étaient associées à la configuration initiale du programme. Elles vont, entre autres et en conséquence de ce qui a été soulevé précédemment, dans les directions suivantes : d'abord, un renforcement des liens avec la communauté scientifique internationale, qui prendrait notamment la forme d'une participation des conseillers de l'équipe internationale à des colloques scientifiques internationaux et à des cours de formation internationale pour suivre l'avancement des méthodes et techniques de recherche. Il prendrait aussi la forme d'une valorisation des travaux au sein de la communauté scientifique et d'une ouverture à l'évaluation par les pairs :

*Informateur* : C'est pour permettre à d'autres de jeter un regard sur ce qui se fait, vérifier les résultats obtenus, les intégrer dans un référentiel théorique alternatif et dire : c'est

bien, ça c'est biaisé, ça c'est pas biaisé. Pourquoi vous avez fait ceci ? Donc le contrôle de la validité du discours scientifique et de son indépendance par rapport aux enjeux de pouvoir se fait au sein de la communauté scientifique.

Donc ça, ce sont des démarches qui se déroulent au niveau mondial. [...] Il serait bien que le PASEC devienne l'objet [d'études à l'intérieur de la communauté scientifique internationale]. [...] Et c'est quelque chose de très bouleversant, je me suis rendu compte, pour les membres du Secrétariat technique permanent : c'est un monde tout à fait nouveau pour eux, ils n'ont pas été préparés à ça.

*KV* : Cette évolution-là vers un programme de recherche comme tel ?

*Informateur* : Oui.

Ensuite, une évolution des instruments d'enquête et de la méthodologie serait essentielle :

*Un premier informateur* : Le PASEC a été conçu – PASEC 5, 6, 7, 8, 9 – comme une reproduction. C'est un outil qui a été inventé une fois pour toutes et légèrement ajusté, il n'y a pas eu besoin de réfléchir à la communication. L'outil a été fait, donc il fallait tout simplement s'en servir et le reproduire plus ou moins *fidèlement*, un point c'est tout. Non, ça ne marche pas.

*Un second informateur* : Il est certain qu'un programme de recherche n'est pas gravé dans le marbre de par lui-même. Puisqu'on s'occupe de la recherche, on est dans un monde évolutif. Et donc si on dit que c'est toujours un programme de recherche et si on se réfère à quelque chose qui a été conçu en 90, on a *faux*. [...] Depuis 90, il y a des enquêtes, il y a des processus d'analyse, il y a une connaissance du terrain qui a augmenté. Donc, de ce fait-là, *très certainement*, faut refaire le point.

La valorisation de l'ensemble des productions du programme, la définition de nouvelles modalités de formation des équipes nationales et une révision du fonctionnement et des modes de communication du Comité scientifique figureraient également au nombre des mesures nécessaires à envisager. Finalement, un effort plus marqué de communication des résultats en fonction des responsables politiques et aussi de façon plus extensive serait à fournir :

*KV* : Qu'est-ce qui fait qu'on porte tout d'un coup beaucoup plus notre attention sur la question de l'appropriation des résultats ?

*Informateur* : Ça, je te répondrais en tant que chercheur. On nous dit : dans la recherche, écoutez, vous êtes bons, sinon vous ne seriez pas chercheurs. C'est *bien* ce que vous faites. Mais alors *franchement*, on est mécontent de vous parce que l'utilité sociale de ce que vous faites, franchement ce que vous produisez, c'est les chercheurs qui parlent aux chercheurs, et on n'y comprend *absolument rien*.

On remarque, au passage, que plusieurs de ces mesures concernent particulièrement la communication.

Pour conclure au sujet du déroulement et de la structure du processus de collaboration, il importe de souligner que cette réflexion sur la qualité des recherches entame une période de renégociation de la définition du programme<sup>17</sup>. Cette renégociation relance la dynamique de collaboration – dont l'un des jalons sera la proposition officielle, en 2011, de nouvelles orientations pour le programme –, tout en réaffirmant la mission initiale et les objectifs du programme, qui servent alors de fondement aux discussions :

*KV* : Selon vous, la mission initiale du programme est-elle encore justifiée aujourd'hui ?

*Un membre du Comité scientifique* : Oui, bien sûr, c'est clair. Pas l'ombre d'un doute.

Mis ensemble, les constats mis en relief par l'enquête de terrain permettent ainsi d'envisager que sans une forme de distance par rapport au contexte, la recherche, sa portée modificatrice et sa teneur collaborative peuvent être étouffées. Ils laissent aussi présager le rôle essentiel des aspects proprement communicationnels dans la collaboration, vers lesquels nous tournons maintenant notre attention, dans une conclusion générale et sur la communication.

---

<sup>17</sup> On peut considérer que c'est le constat d'un repli du programme sur lui-même combiné à d'autres facteurs circonstanciels (dont les 50 ans de la CONFEMEN en 2010 et le renouvellement du Comité scientifique) qui inaugurent cette période de renégociation.



## **CONCLUSION EN DEUX VOIETS : LA COMMUNICATION DANS LA COLLABORATION ET LES FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE**

À l'issue de cette recherche, la conclusion proposée est organisée en deux volets, qui rendent compte de sa conception suivant une majeure et une mineure. Dans les deux cas, son contenu est axé sur ce que met en relief la recherche, plutôt que sur un retour sur la trajectoire suivie. Dans le volet A, qui correspond à la majeure, j'entends mettre en valeur ce que je pense être l'apport singulier de ma recherche : ce volet sera consacré à l'articulation de la communication au sein même de la collaboration. Il présentera donc certains éléments probants de ma recherche. Le volet B, pour sa part, qui représente la mineure, empruntera davantage les traits d'une conclusion habituelle, puisqu'il consistera à éclairer les faits saillants de la recherche à la lumière des concepts clés empruntés à la littérature et de la démarche globale de recherche.

### **Volet A : Au bilan, les lieux et les formes de la communication dans la collaboration**

Ainsi, aux chapitres 7 et 8, nous avons pu saisir quelques-uns des facteurs importants qui fondent, structurent et orientent le processus de collaboration dans la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Ces facteurs, nous l'avons vu, concernent en substance : le contexte de développement dans lequel s'insère la recherche<sup>1</sup> ; l'organisation qui initie la recherche<sup>2</sup> ; les valeurs locales (ici, spécifiquement, le respect de la hiérarchie) ; les exigences reliées à la production d'une recherche contextualisée et pertinente ; et le projet de produire des connaissances valides suivant un critère d'articulation pertinente avec l'utilisation. Par la même occasion, il nous a été donné d'entrevoir l'effet structurant et d'orientation que ces facteurs peuvent avoir sur la communication dans le processus de recherche étudié.

---

<sup>1</sup> Plus précisément, de son « contenu », des changements qu'il introduit au niveau national et local, ainsi que de la relation de développement et de la conception de la recherche qu'il fait prévaloir.

<sup>2</sup> Ont été relevés, de façon plus spécifique : sa proximité avec le contexte au niveau international ; les besoins de connaissances qu'elle voit ; sa mission, ses valeurs, son fonctionnement, ses aspirations et ses limites.

À partir de là, il s'agit maintenant de reconnaître et de définir les formes et les lieux de la communication comme telle. Cette opération m'amènera à revenir, dans le premier volet de cette conclusion, sur plusieurs éléments abordés précédemment, mais en les éclairant autrement : leur mise en lien se fera dès lors directement dans l'axe de la communication. C'est en ce sens que ce volet représente une sorte de bilan des deux chapitres d'analyse, réalisé dans une optique d'analyse de la dimension proprement communicationnelle de la collaboration. En faisant ressortir et en m'appuyant sur des éléments qui relèveraient autant d'un « méta-examen » du processus étudié que d'une exposition et d'une analyse fine du point de vue de mes informateurs, je chercherai ainsi à répondre aux deux questions de recherche suivantes : d'abord, en quoi la communication fait-elle partie intégrante des processus de collaboration dans la recherche et sous quelles formes ? (sous-volets A.1 et A.2). Ensuite, quelles sont les conditions, en matière de communication, qui favorisent la collaboration et, potentiellement, l'utilisation de la recherche ? (sous-volets A.3 et A.4).

**A.1 La communication est façonnée par le contexte de développement et par la structure de la collaboration en même temps qu'elle les façonne, et ce, en prenant deux formes : une forme organique et une forme incantatoire**

Au sujet de la communication en tant que partie intégrante du processus de collaboration, il ressort qu'il y aurait lieu d'envisager ladite communication comme étant façonnée par le contexte de développement et par la structure de la collaboration, en même temps qu'elle les façonne. L'un des principaux éléments de compréhension apportée par l'enquête de terrain est que ce double mouvement prendrait place, essentiellement, du fait que la communication revêt alors deux formes, que j'appellerai une forme *organique* et une forme *incantatoire*. Avant d'en détailler les implications (au sous-volet A.2), je décrirai à présent les manifestations de l'une et de l'autre.

### **A.1.1 Les mécanismes d'échange et d'interaction dans le processus de collaboration ont au moins une double fonction**

Dans sa forme organique, tout d'abord, la communication se fait inhérente à la constitution même du processus de collaboration et à la situation de développement, au sens où les mécanismes d'échange et d'interaction<sup>3</sup> entre chercheurs et collaborateurs ont au moins une double fonction. En effet, outre leur fonction communicationnelle, ils servent soit à titre de mécanismes institutionnels au niveau local, soit à titre de mécanismes relevant des opérations de recherche à proprement parler ou encore du fonctionnement de l'organisation qui initie cette dernière. En cela, ils se confondent avec d'autres mécanismes existants, et n'ont pas été mis en place spécifiquement en tant que mécanismes d'échange et d'interaction pour les besoins de la recherche.

Le tableau A.1 ci-après présente de manière synthétique les mécanismes d'échange et d'interaction entre chercheurs et collaborateurs sur lesquels s'appuie, à mon sens, le processus de collaboration dans la recherche menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. (Dans le tableau, les mécanismes marqués d'un astérisque sont ceux sur lesquels j'élaborerai dans la suite de mon exposé.). On observe que ces mécanismes se répartissent entre trois « lieux » du processus de recherche : dans le cadrage du processus, pendant l'effectuation de la recherche et en regard de la portée modificatrice de cette dernière.

---

<sup>3</sup> Je réfère bien ici aux mécanismes comme tels, et pas aux échanges courants qui peuvent avoir lieu entre les chercheurs et les collaborateurs pendant le processus de recherche.

**Tableau A.1 : Les mécanismes d'échange et d'interaction entre chercheurs et collaborateurs dans la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal**

Mécanismes d'échange et d'interaction	Relevant des mécanismes institutionnels existants dans le système éducatif national	Relevant des opérations de recherche à proprement parler	Relevant du fonctionnement de la CONFEMEN et des mécanismes inhérents à celui-ci
Dans le cadrage du processus de recherche			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Document de candidature</li> <li>• *Convention CONFEMEN-Ministère</li> </ul>
Pendant l'effectuation de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Lettres circulaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation des administrateurs de tests</li> <li>• Cahier de l'administrateur</li> <li>• Passage des administrateurs dans les écoles</li> <li>• Communications téléphoniques administrateurs-équipe nationale</li> <li>• Remise des instruments d'enquête</li> <li>• *Séminaire de restitution nationale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réunions du Comité scientifique</li> <li>• Réunions ministérielles de la CONFEMEN</li> <li>• Correspondances officielles CONFEMEN-Ministère</li> </ul>
En regard de la portée modificatrice de la recherche		<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Compte rendu final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réunions ministérielles de la CONFEMEN</li> <li>• Outils de communication entre la CONFEMEN et les pays membres</li> </ul>

Précisément à cause de leur caractère organique, plusieurs de ces mécanismes d'échange et d'interaction ont déjà été décrits aux chapitres 7 et 8. Toutefois, comme je l'illustrerai avec le cas de la convention établie entre la CONFEMEN et le ministère de l'Éducation du Sénégal et celui du séminaire de restitution nationale, un constat général important à dresser ici est que, **dans le processus de collaboration, ces mécanismes sont souvent envisagés surtout du point de vue de leur fonction première (soit autre que pour asseoir et faciliter la communication dans le cadre de la recherche).**

Ainsi, en posant et en définissant une co-responsabilité entre la CONFEMEN et le Sénégal dans la préparation, le financement, la conduite et le suivi financier de la recherche, de même que dans la restitution des résultats, la convention permet de réguler les échanges et les interactions entre les chercheurs et les collaborateurs (les engagements qui se dégagent de cette convention

ont été mis en évidence au chapitre 8, voir le point 8.1.1.1). Or lorsqu'on analyse le contenu de cette convention dans une optique spécifiquement communicationnelle, deux observations s'imposent. Premièrement, outre la question de l'anonymat et de la confidentialité des renseignements recueillis (et même là, abordée de manière peu détaillée), la convention ne traite pas des « personnes » et des « établissements scolaires » enquêtés, autrement dit des répondants de la recherche. Deuxièmement, dans ses aspects qui ciblent plus directement la communication, la convention en reste au niveau de l'administration (au sens large) de la recherche, sans forcément mettre du « liant » entre les acteurs concernés.

Toujours sous le même angle, le cas du séminaire de restitution nationale se montre également intéressant à examiner. En effet, par définition, ce séminaire (organisé par les autorités éducatives sénégalaises à Dakar en novembre 2009) a une fonction communicationnelle de partage et de diffusion des résultats de la recherche au niveau national. Pourtant, il apparaît conçu (pratiquement) davantage comme relevant des opérations de recherche à proprement parler, pendant l'effectuation de la recherche. Déjà, il a lieu avant la validation du compte rendu final par le Comité scientifique du programme. Comme le signale cet informateur de la partie nationale :

L'atelier, c'était pas seulement pour partager. [...] L'autre objectif, c'était un objectif de validation. Et même d'approfondissement des recommandations et des analyses qui ont été formulées. C'est dans ce sens qu'il faut voir le *statut* de l'atelier : au-delà de l'information, l'atelier participe du *processus d'élaboration* et de stabilisation du rapport national. Là évidemment, quand tout cela est fait et que le rapport final sort, on peut le diffuser, on peut le mettre sur des sites, ça relève de l'espace public, si je peux dire. Et voilà, tout le monde peut l'utiliser, tout le monde peut l'exploiter selon ses préoccupations. Mais ce moment-là, il faut le considérer comme une *étape* dans le processus de construction, de stabilisation, de finalisation du rapport national.

En outre, et en congruence avec les propos de l'informateur, le séminaire de restitution nationale rejoint uniquement un « échantillon de la communauté éducative ». (Ici, on pourrait d'ailleurs demander, à la suite de cet informateur de la partie des chercheurs : « Et puis au-delà de ce séminaire de restitution, que se passe-t-il ? On n'en sait strictement rien. »)

Une exception, cependant, au constat général établi plus haut est à trouver dans le compte rendu final, dont la conception révèle une attention portée autant à la fonction

communicationnelle de ce dernier qu'à sa fonction de mécanisme relevant des opérations de recherche à proprement parler. Ceci passe notamment, il faut le remarquer, par une mise en valeur du caractère collaboratif de la recherche. En effet, d'une part, le compte rendu final témoigne de manière détaillée de la contribution des différents collaborateurs<sup>4</sup>. D'autre part, le caractère collaboratif de la recherche est souligné à travers le format du compte rendu (relativement convivial) et les choix éditoriaux qui ont présidé à sa rédaction. En particulier, les choix suivants sont à noter : le rapport s'ouvre sur une présentation synthétique et illustrée, en cinq pages, de l'enquête et de ses résultats ; les détails de la méthodologie et de l'analyse des données sont traités en annexe plutôt que dans le corps du compte rendu ; des pistes de politique éducative sont également dégagées à la lumière des résultats.

Par ailleurs, un autre constat général qui se dégage de l'examen des mécanismes d'échange et d'interaction est que **la nature et la qualité des canaux de communication locaux apparaît importante dans la collaboration.**

Cette situation s'observe à travers le mécanisme de la lettre circulaire, soit ces courriers officiels du Ministère destinés aux inspections d'enseignement, lesquelles sont alors chargées de relayer l'information jusque dans les écoles (visées) qui sont sous leur tutelle. J'ai déjà fait ressortir (au chapitre précédent, voir la sous-section 8.1.2) que ce mécanisme, en tant que mécanisme d'information prévu dans le cadre du système éducatif, en reproduit dans son fonctionnement la ligne hiérarchique. En cela, il constitue un mécanisme de transmission de l'information en cascade, comme l'explique cet informateur de la partie des répondants :

La plupart des informations viennent d'en haut, passent par la direction et la direction, si le besoin se fait sentir, convoque les enseignants pour partager avec eux. Maintenant, sur

---

<sup>4</sup> Conformément au contenu de la convention, la couverture et la page de titre font figurer le logo de la CONFEMEN et celui du ministère de l'Éducation. De plus, sur la page de titre, il est précisé que « Ce rapport a été réalisé par le Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Sénégal et les autorités ministérielles sénégalaises » (CONFEMEN/PASEC et MES, 2010, page de titre). Les modalités de cette collaboration sont davantage détaillées sur la page suivante, puisque le rapport cite comme auteurs les conseillers de l'équipe internationale ayant travaillé sur l'enquête et en poste au moment de la parution du compte rendu, ainsi que les membres de l'équipe nationale (en précisant qui en est le responsable technique). Les remerciements qui suivent la liste des auteurs permettent de connaître les autres catégories d'acteurs impliqués dans la recherche. En outre, une synthèse des recommandations formulées par les participants du séminaire de restitution nationale est incluse dans le corps du compte rendu (et les recommandations détaillées figurent en annexe).

le plan national, à chaque fois qu'il y a une décision, généralement c'est des choses qu'on médiatise. Si ce doit être quelque chose d'automatiquement applicable, ça peut par exemple nécessiter des circulaires qui viennent jusqu'au niveau des écoles. Et là, forcément, tout le monde est au même pied d'égal... euh, d'information.

Le fait que l'efficacité de ce mécanisme soit mitigée – ceci se dévoilant, dans la recherche concernée, par une information sur les opérations de collecte de données qui peinerait parfois à atteindre les écoles, ou bien un contenu de la lettre qui serait peu éclairant quant aux activités de recherche à mener – a également été montré, de même que les implications en ce qui a trait à la teneur des relations entre les acteurs locaux pendant l'effectuation de la recherche.

#### **A.1.2 Les discours sur la communication ont un caractère répétitif ou qui souvent n'en détaillent pas le mode opératoire**

À côté de cette forme organique, la communication dans la collaboration revêt aussi une forme que je qualifierai d'incantatoire, dans la mesure où on est en présence : de discours dont le « caractère répétitif, insistant, le rapproche d'une incantation par sa simple forme »<sup>5</sup> ; de discours où on prétend qu'on va changer l'état des choses, mais sans détailler le mode opératoire pour que cela se produise (des vœux pieux) ; ou encore de discours marqués par la « récitation » de formules conventionnelles.

En effet, des discours tenus dans les documents analysés, dans les réunions observées et dans les entretiens conduits se dégagent certaines caractéristiques. Globalement, ils apparaissent marqués par la répétition et la récitation de la « formule participative », mais dans un flou sémantique sur ses modalités, voire ses vertus ; et par une tendance associée à prétendre qu'on va mieux et davantage communiquer, mais qu'au bout du compte, on ne le fait pas pour diverses raisons.

Dans sa forme incantatoire, la communication se situerait ainsi dans deux « lieux ».

---

<sup>5</sup> De façon inhabituelle, j'emprunte ici ce segment de définition à Wikipédia, dont l'article « Incantation » cite à titre de référence les travaux de l'historienne Béatrice Delaurenti portant sur la puissance des mots. Mon choix de source s'explique par l'adéquation de la formulation suggérée avec l'idée que je souhaite développer. Il traduit aussi, du même coup, le fait que l'expression que je propose – la communication dans une forme incantatoire – se fonde bel et bien sur l'analogie *profane* établie sur la base du terme « incantation », dont le sens plus strict est réservé au domaine de la magie.

Premièrement, à l'articulation entre le niveau global et le niveau national, on remarque que la formule de la participation des pays bénéficiaires est répétée et récitée dans les discours sur les grandes initiatives d'aide et de coopération en éducation ou touchant ce secteur. L'analyse, en particulier, de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, du Cadre d'action de Dakar, du Consensus de Monterrey, de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés et de l'initiative Fast Track, réalisée au chapitre 7, montre que la formule participative comprend ici deux axes interreliés.

D'une part, les discours insistent sur la nécessité d'une « volonté politique et [d']une impulsion nationale plus affirmée » dans les pays dits en développement, et sur celle de plans d'action nationaux « crédibles » et élaborés « suivant un vaste processus participatif au niveau national » (FMI, 2012, « Allègement de la dette au titre de l'initiative PPTE » ; UNESCO, 2000a, p. 9). D'autre part, ces discours soutiennent une approche « partenariale » en matière d'aide internationale. L'approche en question est fondée sur des engagements mutuels (dont, d'un côté, justement la conception de plans crédibles et, de l'autre, la mise à disposition d'une aide financière et technique conséquente et coordonnée) et mise en œuvre à l'appui de plans qu'on dit « fermement ancrés dans des programmes d'action nationaux définis et gérés au niveau local » (Réseau du CAC, 1999).

Outre les éléments de discours déjà présentés au chapitre 7, j'illustrerai ce point avec un extrait de mes notes d'observation prises à l'occasion de la réunion du Comité scientifique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), en 2007 :

[Un autre délégué d'un des pays membres de la CONFEMEN] présente l'initiative Fast Track comme un exemple à suivre pour le PASEC, du fait que les décisions se prendraient dans les pays. Il soutient qu'avec l'initiative Fast Track, il ne s'agit pas d'une diffusion du centre vers la périphérie, mais d'une implication en amont des pays et d'un dialogue avec les responsables politiques et les bailleurs de fonds. Aussi, il invite la CONFEMEN et le PASEC à faire en sorte que les gouvernements et les partenaires techniques et financiers soient « impliqués en amont » dans les opérations du programme.

Pourtant, et c'est là qu'intervient l'aspect de récitation, nous avons vu que le contenu des plans nationaux – en éducation, spécifiquement – est très largement conditionné par le contexte de développement. Il l'est par les grands objectifs fixés par la communauté internationale et repris comme fondement de la coopération internationale et des partenariats dans l'aide. Il l'est aussi par les objectifs plus opérationnels établis comme balises dans le cadre de la mise en œuvre de ces partenariats techniques et financiers (par exemple, le cadre indicatif de l'initiative Fast Track). En conséquence, comme nous l'avons aussi constaté, bien que les pays soient effectivement sollicités dans l'élaboration, l'exécution et le suivi de ces plans nationaux, leur participation renvoie surtout, dans les faits, à une mobilisation autour de la réalisation d'objectifs définis fondamentalement ailleurs qu'au niveau national (voire local).

Ce constat se voit d'ailleurs renforcé par une autre manifestation de la communication dans sa forme incantatoire : comme il a été montré, les cadres de référence internationaux invitent les pays à « fai[re] appel à la participation active des groupes concernés et de la communauté » dans leurs actions en faveur de l'éducation et de la réalisation des objectifs du Millénaire et à « mett[re] à profit les moyens et techniques d'information modernes et traditionnels » pour informer le public sur ces questions ; or on évoque peu la question des capacités concrètes de communication des pays lorsqu'il s'agit d'engager un lien avec les communautés et la société civile, pour mettre en application cette orientation (Forum consultatif international sur l'EPT, 1996, Cadre d'action, pp. 4, 5).

De fait, le directeur de la Planification et de la Réforme de l'éducation au Sénégal de 2000 à 2008 signale (dans un article auquel j'ai fait allusion au chapitre 7, voir le point 7.2.1.1) qu'une tradition et des mécanismes de communication avec les acteurs de l'école font défaut au niveau national. Il note, comme rapporté au chapitre 7, que :

[...] dans son processus d'élaboration, le PDEF [Programme décennal de l'éducation et de la formation] n'a pas su mettre cette vision [participative] en œuvre en y associant les différents acteurs. Le processus de réforme qui a suivi les États généraux a été essentiellement technique, et amputé de toute dimension sociale. Les autres acteurs ont joué le rôle de faire-valoir lors de la validation de processus et de produits auxquels ils n'ont pas été suffisamment associés. De ce fait, les partenaires ne se sont pas vraiment appropriés le programme, n'en ont pas perçu les enjeux et n'en ont pas compris la problématique (Gueye, 2006, p. 7).

L'ancien directeur, Mbaye Ndoumbé Gueye, fait aussi état de :

[...] la passivité du ministère, qui n'a pas su développer une stratégie de communication suffisamment pertinente pour faire mieux connaître le PDEF et lui conférer une image positive. L'absence de cadres fonctionnels de concertation et de participation et d'une tradition et d'une expertise en matière de communication, en dehors des conseillers en communication, et le retard pris dans l'élaboration du plan de communication, ont favorisé l'ancrage de cette image négative et rendu plus difficile l'acceptation du programme (Gueye, 2006, p. 7).

Parlant, dans ces conditions, d'un « déficit en communication » au sujet du Programme décennal, il souligne que « [l]a principale difficulté est l'absence d'une tradition de communication au sein du ministère, où le poste de chargé de communication est une nouveauté. C'est le [Programme décennal] qui a instauré le principe de la communication pour soutenir les politiques. C'est pourquoi les ressources de toute nature font cruellement défaut » (Gueye, 2006, p. 20).

Or ces deux situations combinées semblent alimenter, au niveau national, la répétition et la récitation d'un discours dans lequel on convient que tous les acteurs concernés sont ou doivent être impliqués dans le débat sur les politiques éducatives. Ainsi, paradoxalement, Gueye écrit que « [l]e PDEF a approfondi cette option d'approche participative, privilégiant la négociation sociale et l'implication pleine et entière de l'ensemble de la communauté éducative aux niveaux central et décentralisés » (Gueye, 2006, p. 4).

Un autre exemple de ce type de discours est apporté par un informateur de la partie nationale, qui fait référence au séminaire de restitution nationale de l'enquête menée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN :

*Informateur de la partie nationale* : De mon point de vue, c'est là où cet atelier de restitution et de partage des résultats provisoires est important : on réunit les différentes catégories de la communauté éducative, donc nous avons toutes les sensibilités qui sont là et chacune peut effectivement d'abord se prononcer sur les analyses qui sont faites, se prononcer sur les conclusions et les recommandations qui sont formulées, et ensuite contribuer à affiner ces analyses et ces recommandations. Mais il ne s'agit pas, je pense, de compiler les préoccupations des uns et des autres. Lorsqu'il faut analyser des résultats pour voir quelles sont les conclusions qu'il faut en tirer, qu'est-ce qui peut en découler en termes d'orientations, je crois que c'est là où la diversité des sensibilités et des

préoccupations est importante. Parce qu'on peut ne pas avoir la même lecture, la même compréhension justement des résultats dans un contexte donné. [...]

*KV* : Donc ce que vous êtes en train de dire aussi, c'est qu'au départ, la question de recherche du PASEC peut réunir tout le monde ?

*Informateur* : Tout le monde est concerné... Parce qu'il faut toujours partir, encore une fois, de la finalité du PASEC. La finalité du PASEC, c'est d'être un instrument au service de l'amélioration des politiques éducatives. Et qui doit, à un moment donné, nous donner une photocopie de l'état du système, mais aussi analyser l'état du système et envisager des perspectives, envisager des *pistes*. Ça peut être des pistes de politique, ça peut être des pistes pédagogiques, ça peut être des pistes financières.

Si le PASEC entre par la porte *technique*, il débouche sur un débat *forcément* politique. Pas politique au sens politicien du terme, mais un débat de politique éducative. Et lorsque nous sommes dans un débat de politique éducative, mais c'est l'ensemble des acteurs qui sont concernés.

Les propos de cet informateur nous conduisent alors au second lieu où agit la communication dans sa forme incantatoire, à savoir à **l'articulation entre le niveau national et le niveau du quotidien dans les écoles et chez la communauté éducative.**

C'est qu'il ressort du point de vue de la partie nationale que l'« internalisation » des résultats de l'enquête – au sens où « chacun, en ce qui le concerne et à tous les niveaux, puisse effectivement se les approprier mais aussi les exploiter dans le sens de l'amélioration [...] du système éducatif » – ferait partie des critères en fonction desquels il y aurait lieu de déterminer selon quel degré l'enquête a été un échec ou une réussite. Ce « critère d'efficacité » interviendrait dans l'évaluation de la recherche une fois cette dernière validée sur le plan scientifique. Néanmoins, dans le même mouvement, on admet que les conditions ne sont pas forcément en place pour que cette « internalisation » ait lieu et on souligne le fait qu'« on ne travaille pas *suffisamment*, au-delà encore du niveau politique ou stratégique, à ce que les acteurs qui ont la responsabilité de changer les choses dans les classes et dans les écoles [...] effectivement puissent d'abord s'approprier les choses ».

Une illustration de ce constat établi par la partie nationale fait justement apparaître une autre manifestation de la communication dans sa forme incantatoire. Le travail de l'équipe nationale est ici concerné : alors que les agents de l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE) soutiennent vouloir diffuser largement les résultats des

enquêtes auxquelles ils prennent part, jusqu'auprès des acteurs dans les écoles, on constate que les modalités opératoires pour y parvenir ne sont pas nécessairement au point.

Ainsi, au chapitre 8, il a été mis en évidence que, pour l'équipe nationale, la restitution des résultats fait partie intégrante de son travail et que, en sus de la restitution, il lui appartiendrait aussi d'encourager la prise d'actions en lien avec les résultats (voir le point 8.1.1.2). Il a aussi été signalé, par la même occasion (voir la sous-section 8.1.2), que ces activités de restitution et de « suivi » sont essentiellement destinées aux inspecteurs de l'éducation et aux cadres du Ministère, dans la réitération de la hiérarchie.

Or on remarque que l'équipe nationale tient un discours suivant lequel la restitution et l'explication des résultats devraient aller jusqu'aux enseignants, et le rôle de l'équipe nationale, s'étendre à la solution des problèmes cernés (à la « remédiation ») au niveau des classes : « Malheureusement, nous, on aurait même aimé aller jusqu'aux enseignants, mais on n'a jamais pu aller jusqu'aux enseignants eux-mêmes. Pour présenter les résultats, voir avec eux ce qui ne va pas et comment remédier. » Ses membres soulignent également – au cours des entretiens mais aussi dans le document de candidature du Sénégal – que lors de la première enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et lors du suivi de cohorte, ils avaient conçu des « fascicules pour la diffusion des résultats auprès des acteurs de terrain » (Sénégal. Ministère de l'Éducation, 2005a, p. 7) :

Les premières évaluations qu'on avait faites, on avait produit des fascicules à l'INEADE, en direction des maîtres. On en a tiré, je crois, 20 000 exemplaires. [...] On a essayé de mâcher un peu nos rapports, pour les rendre plus comestibles pour les enseignants. On a fait plusieurs fascicules : français, mathématiques, langage – parce qu'on a testé le langage oral –, les variables de contexte. C'est les fameux fascicules de l'INEADE : verts, jaunes, rouges. Ça nous a demandé beaucoup d'effort pour les réaliser, ces fascicules. [...] Il y avait des résultats du premier SNERS [Système national d'évaluation du rendement scolaire], il y avait des résultats du PASEC là-dedans! Donc c'était tout l'élémentaire ! On avait des résultats du CP [2<sup>e</sup> année] au CM2 [6<sup>e</sup> année]. Donc ça, c'était intéressant! Et ces documents existent toujours.

Dans les faits, toutefois, « ça n'a jamais été distribué » :

Au moment de partir, il n'y avait plus de financement. Parce qu'il fallait quand même qu'on fasse le tour, au niveau national. [...] C'était en direction des maîtres, donc on

essayait de restituer avec eux directement, de ne plus passer par l'intermédiaire des IDEN [inspecteurs départementaux]. [...]

C'est les IDEN qui sont venus récupérer ces papiers. Mais c'était pas ça, nous, notre objectif, les distribuer sans explication, sans leur permettre de comprendre comment on a analysé les résultats. J'ai participé à une réunion, organisée par une inspection ici à Dakar. Ils ont reçu le fascicule, ils ont organisé un séminaire et ils ont fait appel à nous. Et on a présenté les résultats. Je crois que ça, c'est la seule démarche pour pouvoir faire bouger les choses qualitativement au niveau de la classe. [...]

Mais je te le dis, c'était prévu. Mais nous, on ne peut pas aller plus loin que ça.

Et dans le discours, on continue à dire que la présentation des résultats aux acteurs dans les écoles et la remédiation constituent un dossier toujours « à l'ordre du jour » :

On a eu à faire l'expérimentation dans certaines écoles, mais bon, on s'en est arrêté là. C'est toujours un problème de moyens. Je sais pas... Un beau jour on va reprendre le dossier parce que c'est à l'ordre du jour, toujours ! Nous, il nous faut beaucoup communiquer ! Parce que, quand même, en faisant ces évaluations, on a un autre regard sur ce qui se fait dans les classes et on a une bonne connaissance des problèmes ! Où est-ce qu'il y a des problèmes, comment y remédier.

Finalement, dans la même veine que ce qui vient d'être souligné, une dernière manifestation s'observe dans le compte rendu final de l'enquête. On peut y lire, en effet, que : « les résultats d'une étude portant sur l'évaluation d'un système éducatif ne s'adressent pas seulement aux décideurs, mais aussi aux parents d'élèves, élèves et au grand public » (CONFEMEN/PASEC et Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2010, p. 52). Concrètement, néanmoins, il y a lieu de s'interroger sur les moyens qui sont envisagés ou qui sont effectivement mis en œuvre pour diffuser les résultats aux parents d'élèves, aux élèves et au grand public. D'ailleurs, nous l'avons vu, ce point n'est pas traité dans la convention entre le Ministère et la CONFEMEN.

## **A.2 La communication est à la fois révélatrice de la relation (réelle) de développement et du rapport à la recherche et source de changement**

À la lumière des formes de communication qui viennent d'être mises en relief, il devient possible de proposer une lecture à la fois communicationnelle et synthétique des éléments saillants qui ont été dégagés dans les chapitres précédents, portant sur la part du contexte postcolonial dans la collaboration et sur la structure et le déroulement de la collaboration.

Cette lecture communicationnelle met en avant trois idées maîtresses.

Ainsi, il ressort que le contexte de développement introduit une logique participative, dont les grands principes percolent au niveau national, puis jusqu'au niveau local (à travers les plans d'action nationaux, notamment). Or, nous l'avons vu au chapitre 7, cette logique participative apparaît tronquée dès le départ, en ce qu'elle touche peu l'étape de la définition des priorités de « développement ». De plus, comme nous venons de l'observer, les conditions nécessaires en matière de communication ne seraient pas toujours forcément en place pour mettre pleinement en œuvre la dynamique participative prônée. En même temps, on peut penser que le défaut d'une tradition et de mécanismes de communication au niveau national dans les pays dits en développement (PED) contribue à la dépendance de ces pays vis-à-vis du contexte international, en particulier pour ce qui est de la définition des priorités – laquelle ne s'effectue alors pas en fonction du contexte proprement postcolonial dans lequel se trouvent ces pays, mais plutôt en référence aux priorités établies par la communauté internationale.

La deuxième idée maîtresse a trait au constat, établi au chapitre 8, que la structure de la collaboration aligne directement la communication sur la mission, les valeurs et le fonctionnement de la CONFEMEN. Du même coup, la communication s'en trouve empreinte des valeurs de solidarité, de respect de la diversité culturelle, des différences et des identités et de promotion d'un espace de partage et d'intercompréhension ; orientée par la mission de la CONFEMEN et régulée par le fonctionnement organisationnel de cette dernière ; et tributaire de la nature et de la qualité des canaux de communication existants au sein de l'organisation et au niveau national. Parallèlement, l'état implicite dans lequel se voit alors reléguée la communication ferait en sorte que la dimension proprement communicationnelle de la collaboration (c'est-à-dire ses exigences et ses composantes sur le plan communicationnel) n'est pas conçue explicitement, ceci ayant des répercussions importantes sur la structure de la collaboration et son déroulement.

Enfin, nous avons remarqué, au chapitre 7, que le contexte de développement (qui génère en soi des besoins pour certains types de connaissances et qui incite à demander, à produire et à

utiliser des recherches) fait prévaloir une vision techniciste de l'activité scientifique. Dans cette vision, ce n'est pas la production en soi des connaissances qui serait valorisée ni leur communication, mais bien leur *application* – en vue de l'atteinte des grands objectifs définis au niveau international et, en particulier, au sein des partenariats mis en œuvre à cet effet. Cette entreprise nécessiterait donc la production de connaissances fortement contextualisées, et orienterait la communication des résultats de recherche dans ce sens. En même temps, l'analyse présentée plus haut ainsi qu'au chapitre 8 indique que les difficultés de communication dans les pays et le manque de vitalité politique et communicationnelle de la CONFEMEN feraient obstacle à la réalisation d'un *autre* projet à la fois scientifique, politique et culturel, qui viendrait proposer une vision plus « culturelle » de l'activité scientifique.

À mon sens, ces trois idées maîtresses permettent de comprendre plusieurs observations relatives à la communication qui ont été soulevées au fil de l'analyse du processus de collaboration.

Parmi ces observations, en effet, figurait le fait que le fonctionnement des mécanismes d'aide n'autorise pas une si grande marge de manœuvre dans la prise en compte des résultats de recherche, de manière générale, par les gouvernements des PED ; ou encore celui que le design de la recherche ne prend pas en compte certaines considérations qui apparaissent essentielles à la partie nationale – à savoir la langue d'enseignement. Toujours en lien avec la part du contexte postcolonial dans la collaboration, l'analyse du fonctionnement des mécanismes d'aide a aussi montré ceci : il y a lieu de croire que si les résultats de recherche étaient communiqués aux groupes de la société civile, à la communauté éducative ou à la population plus généralement, le débat engagé ne pourrait être que limité – dans le sens d'une légitimation des objectifs existants en matière d'éducation.

Concernant la structure de la collaboration, ses fondements et son déroulement, il a été mis en évidence qu'un paramètre déterminant dans la communication est la volonté de la CONFEMEN de réaliser un projet francophone singulier. Il a aussi été noté que le rôle de plusieurs acteurs nationaux en matière de communication restait à l'état implicite : celui des inspecteurs dans la réalisation de la recherche même ; et celui de l'équipe nationale, lorsqu'il s'agissait de

« défendre » les recherches, d'opérer « un suivi des recommandations au niveau du pays » et de « pousser pour que les choses changent » au niveau national. Une autre constatation qui a été faite est que les répondants et les administrateurs de tests, en amont, reçoivent peu d'information sur la recherche (et cette connaissance peut varier passablement d'une personne à une autre) et, en aval, n'ont pas systématiquement de retour quant aux résultats de la recherche. De manière plus générale, c'est la réitération de la hiérarchie existante au niveau national qui a été démontrée, de même que le fait que les mécanismes permettant de rendre compte des résultats de la recherche semblent concerner seulement certains acteurs et pas d'autres, puisque sont exclus les répondants de la recherche et les administrateurs de tests.

Par ailleurs, de manière globale, il est ressorti que le fait que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (et la recherche menée au Sénégal) ne soit pas conçu dans sa dimension communicationnelle et comme un projet possédant aussi une réalité propre par rapport à l'organisation qui l'initie irait jusqu'à mettre sa survie en péril. Aussi, ont été soulevées, en faisant référence à la réflexion conduite par le Comité scientifique, la nécessité d'une visibilité accrue du programme et d'une ouverture sur le monde scientifique, ainsi que l'opportunité d'une redéfinition du programme en fonction du projet de produire des connaissances valides suivant un critère d'articulation pertinente avec l'utilisation.

Un autre point important concernant la communication mis en évidence par l'enquête de terrain n'a pas encore été soulevé jusqu'ici : l'interprétation que font les répondants de la recherche et leurs attentes ne correspondent pas au thème et aux objectifs impartis à la recherche.

En effet, bien souvent, les répondants émettent une interprétation de la recherche en lien avec l'évaluation du travail des enseignants (plutôt que du système éducatif). Ils le font ainsi peut-être parce qu'il s'agit d'un type d'activité qui leur est plus familier (et que, dans les deux cas, ils sont « jugés de l'extérieur ») – et donc avec les aspects de contrôle, de vérification, de surveillance, d'inspection et de proposition de mesures correctives ou de formation au niveau des classes et des écoles que cette démarche implique. Certains répondants envisagent aussi la recherche comme un « projet d'évaluation » ou une enquête qui n'a pas nécessairement pour but d'évaluer le travail des enseignants, mais dont le thème et les objectifs leur sont largement

inconnus. Ce serait une enquête conçue pour « apporter quelque chose à eux mais pas à nous », alors qu'elle aurait pu servir aussi aux enseignants concernés s'ils avaient été « impliqués ». De sorte que, pour les uns, on ne voit pas la raison de la recherche ; pour les autres, on la considère comme « bienvenue si elle permet de faire un pas qualitatif dans l'éducation ».

Enfin, un répondant à qui j'ai moi-même expliqué en détail la démarche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (un directeur absent lors de la première phase d'enquête) propose une interprétation de la recherche qui est beaucoup plus près du thème et des objectifs réels de la recherche, et y voit même un thème de recherche crucial<sup>6</sup>.

Le directeur, en effet, envisage l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN comme un diagnostic qui permettra de « voir vraiment les facteurs qui ont amené la réussite ou bien l'échec » des élèves, et de savoir « ce qui se passe réellement dans les écoles ». Ses propos laissent entendre que l'enquête menée présente un apport dans la mesure où elle entend assurer un suivi des tests d'acquisitions sur les élèves : une synthèse qui va refléter le niveau national et l'identification des aspects négatifs « à partir de ce que nous avons constaté sur le terrain », ce qui permettra de « redresser éventuellement les problèmes que vivent les écoles ». Pour ces raisons, les tests du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN seraient « des tests vraiment valables qu'il faut pérenniser ». Pour le directeur, au bout du compte, l'enquête « va servir à quelque chose, à améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique, de manière générale ». Or ce thème de recherche serait crucial, car, pour lui, « si on n'est pas alphabétisé, si on ne maîtrise pas une langue que l'on peut écrire et parler librement, [...] on aura des problèmes » : « qui n'a pas de culture, pas d'information, ne peut pas se développer ».

---

<sup>6</sup> D'ailleurs, dans les entretiens que j'ai conduits avec la partie des répondants, un ensemble de points montre qu'une recherche visant à faire l'état de la qualité de l'éducation élémentaire dans le pays, à identifier les facteurs de réussite et à mesurer l'évolution de la qualité du système éducatif dans le temps et dans l'espace apparaît, en principe, pertinente aux répondants. Parmi ces points, on trouve, en particulier : les définitions que les répondants donnent de la qualité de l'éducation, ce qu'ils disent des réalités à l'étude et les suggestions de recherche qu'ils formulent.

C'est que, ayant observé que les répondants de l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN avec lesquels je me suis entretenue avaient finalement une connaissance très limitée de la recherche en question, j'ai profité de l'occasion des entretiens pour explorer aussi leur point de vue quant à certaines réalités à l'étude (ce qui peut d'ailleurs être vu comme un aspect complémentaire à l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN).

Or c'est sur ce malentendu et ce manque d'information sur l'enquête (auquel s'ajoute le déroulement en tant que tel) que se fonde l'expérience de recherche telle que vécue par les répondants.

Les entretiens que j'ai menés font apparaître cinq « profils » lorsqu'il s'agit d'envisager ce que l'expérience de recherche signifie pour les répondants. Dans le tableau qui suit, j'ai synthétisé chacun de ces profils en employant un extrait des entretiens et je les ai illustrés à partir du cas d'un ou de deux répondants (des passages se retrouvent aussi dans certains extraits cités précédemment ou au chapitre 8).

Tableau A.2 : L'expérience de recherche telle que vécue par les répondants dans l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal	
Profil	Illustration
<p>« On ne doit pas venir comme ça, pour peut-être brusquer le milieu. »</p> <p>LE CARACTÈRE IMPROMPTU DU RECUEIL DE DONNÉES</p>	<p>Une enseignante considère qu'elle n'a pas été impliquée dans la recherche et que l'administratrice « ne voulait pas [l']impliquer ». Pour elle, « l'administratrice a fait ce qu'elle devait faire et elle est partie », sans qu'elle-même n'ait un rôle à jouer ou qu'elle ne sache « en quoi ça consistait » et ce qui s'est passé. Il s'agit donc de prendre part à une opération qui peut « leur apporter à leur niveau » (sans qu'on sache quel est leur objectif) mais pas au sien... si bien qu'elle « ne voi[t] pas la raison de ce projet », elle avait « même oublié ce projet ».</p>
<p>« En fait, le PASEC nous est tombé, mais tombé dessus comme ça » et « c'est une façon de marginaliser les gens ».</p> <p>L'INDICATION IMPLICITE DU STATUT D'ENSEIGNANT</p>	<p>Pour un enseignant, le PASEC lui est « tombé dessus ». Il explique cette impression en faisant référence au déroulement de la visite de l'administrateur de tests, mais surtout au manque d'information sur la recherche. D'après lui, le manque d'information sur la recherche traduit le fait que son statut d'acteur dans la recherche n'est pas considéré ou reconnu. Le fait de ne pas être informé en tant qu'acteur et au même titre que les autres acteurs serait aussi, plus généralement, « une autre chose qui montre que la fonction enseignante n'est pas valorisée ». Si bien que, concernant la recherche du PASEC, le répondant considère qu'il n'a « pas été mêlé à ça » : il s'agit d'une opération dans laquelle il n'a « pas été invité » mais dont il devait se mettre à la disposition.</p>

<p>« J'avais l'impression que c'était juste pour régler un autre problème qu'ils avaient, eux », mais « ma classe reste ouverte à toute recherche » « si elle permet de faire un pas qualitatif dans l'éducation ».</p> <p>LA BONNE VOLONTÉ DES ENSEIGNANTS PAR-DELÀ LA PERCEPTION BROUILLÉE DE LA PROBLÉMATIQUE</p>	<p>Pour un enseignant, il s'agit de contribuer plus ou moins malgré soi à « régler un autre problème qu'ils avaient, eux » (l'INEADE en particulier), et ce, sans savoir « distinctement » quel est ce problème. Cette contribution passe par : se consacrer à l'administratrice lorsqu'elle passe, sortir de la classe, la laisser travailler et remplir les documents statistiques laissés sur la fréquentation scolaire. Même si l'enseignant estime que son rôle dans la recherche n'est pas très important (ce qu'il mesure en termes d'information reçue ou de contribution), il se dit « ouvert » à toute recherche, toute évaluation qui lui permette de se bonifier, de bonifier le niveau des élèves de sa classe et, globalement, des élèves du Sénégal. La recherche est vécue dans la perspective de prendre part à des enquêtes menées par l'INEADE, une structure qui est là pour faire des recherches et appuyer l'enseignement.</p>
<p>« Donc vraiment, c'est utile, c'est utile parce que bon, là on a le fruit direct. On a le fruit direct tiré du milieu. »</p> <p>LE CONSTAT DE MÉCONNAISSANCE DES APPORTS MULTIFORMES DU MILIEU</p>	<p>Un directeur (auquel j'ai fourni des explications) considère que son école a été choisie comme « une école cible », représentative d'un certain nombre d'écoles au Sénégal. Il se voit comme quelqu'un qui est « du milieu », « en contact direct avec le milieu » et qui, du fait de cette position, peut renseigner ou « rapporter les problèmes que vivent les écoles » et ainsi contribuer à ce qu'ils soient réglés. « Être du milieu » semble signifier pour lui : savoir ce qui se passe, se sentir concerné et « essayer de travailler pour régler les problèmes ». « Être du milieu » permettrait donc un « enrichissement ». À partir des informations fournies par les répondants, la recherche serait un exercice qui permet d'informer sur « ce qui se passe réellement dans les écoles », en vue de mieux régler les problèmes que vivent les écoles. Pour ces raisons, il se dit « parfaitement disponible » pour la recherche. En même temps, l'expérience de recherche signifie aussi pour lui être confronté au fait qu'il n'y a bien souvent pas de retour au niveau des écoles, ce qu'il déplore.</p>
<p>« Donc peut-être ça pourrait vraiment améliorer notre travail. »</p> <p>LE SOUHAIT DE RETOMBÉES SUR LES CONDITIONS CONCRÈTES D'APPRENTISSAGE</p>	<p>Pour deux enseignantes, la recherche est vécue dans la perspective d'être l'objet d'une surveillance ; pour cette raison, la recherche du PASEC pourrait « galvaniser » les enseignants enquêtés, les « pousser à travailler », « à faire mieux ».</p> <p>Pour un directeur adjoint, collaborer se fait dans la perspective d'améliorer le travail des directeurs et des enseignants, sur le plan pédagogique et celui de l'évaluation des élèves comme sur le plan de la gestion des retards et des absences du personnel – ce qui en ferait « une excellente chose ». Il s'agirait ainsi d'une sorte de complément aux visites de l'inspecteur.</p>

Mis ensemble, ces éléments montrent, bien sûr, en quoi la communication est façonnée par le contexte de développement et la structure de la collaboration en même temps qu'elle les façonne, et les implications de cette situation en matière de communication en ce qui concerne le design de la recherche autant que la teneur de la relation de collaboration pendant l'effectuation de la recherche et la portée modificatrice de cette dernière.

Mais, au-delà, ils mettent en évidence un deuxième pan de la réponse apportée par l'enquête de terrain à la question de recherche : en quoi la communication fait-elle partie intégrante des processus de collaboration dans la recherche et sous quelles formes ? C'est que la communication est révélatrice de la relation (réelle) de développement et du rapport à la recherche. J'ajouterai qu'elle est aussi source de changement car, **parallèlement, tous ces éléments donnent lieu à l'expression d'un désir de changement en ce qui a trait à la communication** (changement sans doute déjà amorcé avec le compte rendu final). **Si cette expression a peut-être quelque chose d'incantatoire dans son caractère répétitif – d'être plus et mieux impliqués et considérés –, son contenu exprime un appel à une communication organique plus explicite.**

**A.3 Du point de vue des informateurs, il s'agirait de mettre en œuvre une communication organique plus explicite pour favoriser la collaboration et, potentiellement, l'utilisation de la recherche**

C'est qu'un aspect important de l'enquête de terrain a été de mettre en relief le point de vue des informateurs au sujet des conditions, en matière de communication, qui favorisent la collaboration et, potentiellement, l'utilisation de la recherche.

En effet, dans les entretiens que j'ai conduits, les informateurs font état, directement ou indirectement, de plusieurs aspects du processus de recherche qui gagneraient à être améliorés. Dans bien des cas, les aspects évoqués se rapportent à des améliorations qui pourraient être réalisées en matière de communication. De ce fait, les informateurs mettraient en évidence le caractère indispensable des facteurs proprement communicationnels pour marquer et renforcer le caractère collaboratif de la recherche.

Le tableau A.3 ci-après synthétise les améliorations à envisager en matière de communication. Sans égard à la catégorie d'acteurs, plusieurs propositions convergent (dans le tableau, elles sont précédées d'un astérisque).

**Tableau A.3 : Les améliorations à envisager en matière de communication, d'après les informateurs**

Concernant le contexte et le design de la recherche		<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Écouter (davantage) les objectifs souhaités par les premiers bénéficiaires, soit les autorités locales, et les prendre en compte dans la réalisation de l'enquête (dans la mesure de ce que la méthodologie peut autoriser)</li> <li>• Penser la recherche en fonction de la présentation et de la diffusion des résultats : « La communication, c'est un travail de fond – théorique et politique à la fois »</li> </ul>
En ce qui a trait à la relation pendant l'effectuation de la recherche		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire en sorte que le point de vue des acteurs africains soit mieux entendu</li> <li>• Revoir le fonctionnement et les modes de communication du Comité scientifique pour une meilleure solidarité et collégialité entre les membres</li> <li>• Systématiser les mécanismes de communication entre l'équipe nationale et les administrateurs de tests pendant les opérations de terrain</li> <li>• *Informer adéquatement les répondants sur la recherche – ce qui est attendu d'eux, mais aussi le « contenu » de la recherche et les raisons pour lesquelles elle est réalisée – et de manière durable, « plutôt que de venir un jour pour parler et oublier »</li> <li>• *Plus globalement, faire en sorte que toutes les personnes concernées, peu importe leur statut dans la recherche, puissent avoir au moins une connaissance minimale des « tenants et aboutissants » et être ainsi considérées comme des interlocuteurs</li> <li>• *Valoriser la contribution des acteurs « du milieu », en leur montrant que celle-ci profite en vue d'une meilleure compréhension et d'une amélioration de la situation étudiée (peut se faire aussi par un retour des résultats aux répondants)</li> </ul>
En regard de la portée modificatrice de la recherche		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger et produire les rapports de recherche plus explicitement à l'intention des décideurs</li> <li>• *Effectuer une diffusion plus extensive des résultats, sous la forme d'un bilan ou d'une synthèse (et notamment auprès des répondants et des administrateurs de tests)</li> <li>• Pouvoir rendre compte des résultats à des publics de non-chercheurs en explicitant les concepts et les références, en prévoyant l'effet de ces résultats et en restant fidèle à l'interprétation scientifique</li> <li>• *Prévoir une restitution qui va au-delà d'une simple diffusion pour amorcer une réflexion sur les implications des résultats</li> <li>• *« Au-delà des analyses statistiques, au-delà des résultats, fournir des indications en termes de réformes pédagogiques ou en termes d'orientations pédagogiques qu'il faudrait envisager dans le cadre du pays »</li> <li>• « Atteindre une plus grande visibilité, une plus grande exploitation des données recueillies » et « renfor[cer] les liens avec la communauté scientifique internationale »</li> </ul>

Pour traduire ces différentes « améliorations » en des termes plus généraux, je dirais que les conditions favorables à la collaboration, telles qu'elles sont cernées par les informateurs, ont trait essentiellement aux 12 facteurs qui suivent. Les « traductions » suggérées s'alignent bien sûr sur le point de vue des informateurs (que j'illustrerai à partir d'extraits caractéristiques) ; elles le débordent parfois pour tenir compte aussi de certains constats présentés dans la première section de ce chapitre et allant dans le même sens.

Ainsi, un premier facteur communicationnel favorable à la collaboration serait :



L'expression et la prise en compte de la demande de recherche ou des besoins/objectifs des principaux bénéficiaires

Comme le souligne, par exemple, un informateur de la partie des chercheurs :

Je pense que la communication entre les membres du PASEC et les autorités locales se situe à deux niveaux, voire deux moments du projet. Le premier moment, c'est lors de la négociation. Je pense que le PASEC a un rôle *d'écoute* par rapport aux objectifs souhaités par les autorités locales, tout en rappelant que le souci *majeur*, c'est quand même de produire des indicateurs d'efficacité. Et donc, oui, des ajustements sont possibles, notamment en termes de sur-échantillonnage de certaines régions si les autorités locales veulent comparer la région urbaine à la région rurale. Bon, de tels aménagements sont possibles, de tels aménagements devraient être d'ailleurs proposés ou indiqués dans le guide méthodologique. Il y a d'autres *modifications* qui ne sont pas autorisées et donc là, la responsabilité du PASEC, c'est une responsabilité scientifique, en disant : on ne peut pas *totalemment* mettre en péril la comparabilité internationale qui reste *un* des objectifs aussi du PASEC. Ce n'est pas *l'objectif*, mais ça reste un des objectifs. Et donc, c'est au moment de cette négociation que ça pourrait intervenir.

Les propos qui précèdent annoncent entre autres indirectement le deuxième facteur communicationnel qui peut être dégagé du point de vue des informateurs, à savoir :



L'intégration des considérations de communication dans le design même de la recherche

Les observations suivantes, amenées par un autre informateur de la partie des chercheurs, indiquent plus directement l'importance accordée à ce facteur dans la collaboration. Elles mettent aussi en évidence le fait que c'est en raison de ses implications profondes – touchant tant au type de connaissances produites qu'aux instruments d'enquête et à la relation pendant

l'effectuation de la recherche – que l'intégration des considérations de communication dans le design même de la recherche pourrait être favorable à la collaboration :

La communication, c'est essentiel. Sinon, ça sert à rien. La communication, c'est la présentation et la diffusion des résultats qu'on obtient à travers le programme. La réflexion sur la manière avec laquelle les résultats sont présentés, illustrés, expliqués n'est pas la phase finale d'une opération d'évaluation, mais elle est la phase initiale. C'est-à-dire qu'on met sur pied des outils et on conçoit un cadre de référence en fonction de ce qu'on veut communiquer ou ne pas communiquer. Donc une réflexion, une analyse de l'exploitation du matériel collecté pendant le programme doit être faite immédiatement, au début, et elle conditionne les outils. Je crois que c'est une question méthodologique *cruciale* que la plupart des labos de recherche ne se posent pas. [...]

Je crois qu'un outil, un questionnaire, un test peuvent profondément changer si on intègre les soucis de communication au début. Si on réfléchit : qu'est-ce qu'on va *faire* ? Par exemple, si on fixe un seuil minimum de... : pourquoi on le fixe, comment on l'utilise, pour faire quel discours ? Pour donner quelle explication ? Et puis, comment on le présente ? Comment on le *représente* ? Comment on l'explique ?

[Pour une autre recherche], nous avons commencé à discuter communication tout de suite. D'emblée, on s'est posé la question : communiquer à qui ? Aux enseignants, par exemple. On a fait un travail *colossal* d'explication aux syndicats. Alors ce n'est pas pour les conquérir, mais ils ont une attitude *autre*. [...] Donc c'est important. La communication ne peut pas simplement se réduire à la publication *brute* des résultats, plus ou moins bien faite. Pas du tout. Ça, c'est rien. La communication, c'est un travail de fond – théorique et politique à la fois.

À côté de cela, un troisième facteur communicationnel favorable aurait trait à :



La sensibilité et l'ouverture à la différence : de langages, de compréhensions, de préoccupations et de capacités

En effet, au sujet de la différence de capacités et de préoccupations, en particulier, deux informateurs de la partie des chercheurs signalent, par exemple :

Qu'on aime, qu'on n'aime pas, il faut partir de [la situation réelle concernant l'équipe de recherche] et puis la faire évoluer. Il y a un travail pédagogique, un travail de formation à faire.

Il y a le monde parfait, puis il y a le monde qui existe. [...] Oui, c'est un défi, les niveaux techniques variés [au sein de l'équipe de recherche]. Je ne veux pas cacher les problèmes, mais c'est pas la peine de s'étendre longtemps là-dessus. On a quand même des différences d'objectifs et de situation entre les membres du Nord et du Sud.

On remarque que ces extraits d'entretiens ont trait à l'équipe de recherche, spécifiquement. Ce n'est pas que la question de la différence de capacités et de préoccupations n'a pas été soulevée au regard d'autres acteurs ; les extraits concernés, toutefois, étaient plus délicats à citer d'un point de vue éthique.

D'autre part, au sujet de la différence de langages et de compréhensions, un informateur de la partie des chercheurs note :

[...] peut-être qu'on a un petit défaut à ne pas observer la demande des pays. Alors les pays, peut-être, ne savent pas exprimer leur demande. Ou alors, chose que je crois plus, mais encore plus, redoutable, c'est : ils savent l'exprimer, mais on ne l'exprime pas dans le même langage. On a du mal à trouver un langage commun. Alors il y a des biais de compréhension. On le voit très bien dans les ateliers nationaux, on le voit très bien dans d'autres domaines à la Conférence ministérielle. On pense parler le même langage, on pense parler de la même chose, analysée par les mêmes outils, mais en fait, quand chacun rentre chez lui... les idées dans la tête sont différentes. Et ça, c'est peut-être un échec du programme. Mais quand je compare avec ce qui se fait ailleurs en termes de coopération-action, bah! c'est le dénominateur commun.

Les propos de cet informateur laissent envisager qu'un quatrième facteur communicationnel favorable concernerait :



La mise en place de mesures facilitant l'expression, la compréhension et la prise en compte du point de vue des acteurs africains, spécifiquement

L'une des facettes de la mise en place de telles mesures est d'ailleurs soulevée par un informateur de la partie des chercheurs. Cette facette porte sur le fonctionnement et sur les modes de communication du Comité scientifique en vue d'une meilleure solidarité et collégialité entre les membres ; elle se rapporterait ici à des mesures visant surtout à faciliter la compréhension du point de vue des membres originaires du Sud :

Bon, la manière de fonctionner : se voir une fois par an, avec des communications à distance difficiles, c'est pas très bien. Mais c'est pas par hasard : ça sert à faire fonctionner un dispositif conçu d'une certaine manière. Dont je suis moi aussi partie. Je le sais très bien. [...] J'avais proposé d'aller sur place voir des écoles. Ce n'est pas voir des écoles qui est important, c'est les réactions des collègues, ce qu'ils voient dans une école qui est intéressant. Et là, ça forme vraiment toute une solidarité, une collégialité qui n'existe pas, je crois. C'est très commode, les réunions à Paris ou [dans d'autres pays du Nord], mais c'est pas bien. J'aurais préféré aller [dans une ville africaine] et dormir chez [l'un des membres du Comité scientifique], dans sa maison. Ça dit beaucoup.

Dans un autre registre, mais prolongeant l'un des constats établis par cet informateur au sujet des modes de communication entre les membres du Comité scientifique, le cinquième facteur communicationnel favorable qui transparaît du point de vue des informateurs est :



L'optimisation des mécanismes de communication entre les acteurs concernés pendant l'effectuation de la recherche

En plus de ce que l'extrait précédent a mis en relief, je citerai, par exemple, cet informateur de la partie nationale (membre de l'équipe nationale), qui appelle à systématiser le mécanisme de communication entre l'équipe nationale et les administrateurs de tests pendant les opérations de collecte des données dans les écoles :

En principe, chaque membre de l'équipe nationale PASEC avait un nombre d'administrateurs, et il avait pris les coordonnées de ses administrateurs et il leur avait donné les siennes. Donc si quelqu'un rencontrait un problème, il pouvait appeler et le dire. Mais c'était pas systématique ! Tu vois, Katia, c'était ça le problème. C'était pas systématique. Certains n'avaient pas de portable, certains étaient dans des zones où le réseau n'est pas là, etc.

Cette idée de systématisation nous conduit au sixième facteur communicationnel favorable à se faire jour ; celui-ci peut être vu comme facilitant ou renforçant tous les autres. Il s'agit de :



La présence de compétences spécialisées en communication et des moyens associés pour présenter et diffuser les résultats à des non-chercheurs et pour faire le lien entre les acteurs – dont l'entendement commun sur les termes

Ainsi, cet informateur de la partie des chercheurs propose qu'un spécialiste de la communication puisse intervenir pour rendre compte des résultats à des publics de non-chercheurs en explicitant les concepts et références, en prévoyant l'effet de ces résultats et en restant fidèle à l'interprétation scientifique :

Enfin [il hésite], le troisième défi, alors, moi que je vois – je vais peut-être m'en cantonner à trois –, c'est le défi de la com. Tu as un défi de com qui est, en effet, que nos résultats apparaissent transformés ou faussés. Et puis, le défi principal, c'est bien la fin de la discussion de tout à l'heure : faut quand même être compris, donc faut être lisible. Le défi des chercheurs qui parlent aux chercheurs. Qu'est-ce qu'ils font, qu'est-ce qu'ils disent ? De toute façon, on n'y comprend rien. [...] Et alors, le dernier défi de com, et ça on l'a vu, c'est que, bien il y a des chaînes de rupture ! [...] C'est un enjeu de la com, tous les

problèmes de déformation de l'information, d'information non cohérente par non-accord sur les concepts utilisés, ou de références propres aux individus qui leur font déformer les concepts.

Donc, faudrait apprendre aux chercheurs à communiquer, faudrait que le STP [le Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN] aie le temps de communiquer. [...] Là, il faut habiller les résultats : les chercheurs ne savent pas le faire, le STP n'a pas le temps, donc il faut bien que quelqu'un s'en charge! Ce serait un dialogue à la fois entre un spécialiste de la com, le STP et le Comité scientifique. Donc quelqu'un qui ait une vision externe, mais qui ait le temps et les moyens pour demander à tous les acteurs si le discours que *lui* construit est cohérent avec ce qu'ils voulaient. Que le spécialiste de la com demande aux gens du Comité scientifique : mais tel que je vois le résultat, est-ce que votre idée n'a pas été trahie ? Tu vois ?

Toujours dans la mire de la communication des résultats se profilerait alors le septième facteur communicationnel favorable, soit :



Le fait de prévoir la restitution comme allant au-delà d'une simple diffusion, et ce, afin d'amorcer une réflexion sur les implications des résultats

Ici, plusieurs mesures précises suggérées par les informateurs se rejoignent. Des informateurs – de la partie nationale et de la partie des chercheurs – estiment qu'il faudrait encourager les autorités politiques à mettre sur pied « un groupe de travail, de réflexion sur l'interprétation de ces résultats afin de mettre en œuvre des réformes pédagogiques, afin de réfléchir sur les finalités de l'éducation dans les différents systèmes éducatifs ». D'autres – de la partie nationale, de la partie des chercheurs et de la partie des répondants – suggèrent de « concevoir une petite brochure qui pourrait être distribuée à l'ensemble des enseignants et qui montre, bon, les *grands résultats* de cette évaluation ». Une autre proposition – formulée par des informateurs de la partie nationale et de la partie des chercheurs – est relative à l'organisation d'un séminaire de restitution adressé à tous les inspecteurs de l'enseignement primaire, auxquels on fournirait des outils de formation des enseignants.

En outre, alors que cet informateur de la partie des chercheurs signale qu'il faudrait, « *au-delà* des analyses statistiques, *au-delà* des résultats, *fournir* des indications en termes de *réformes* pédagogiques ou en termes *d'orientations* pédagogiques qu'il faudrait envisager dans le cadre

du pays », cet informateur de la partie nationale va jusqu'à suggérer d'envisager d'appuyer la mise en œuvre des conclusions des recherches :

[...] il ne suffit pas d'avoir des conclusions et des recommandations partagées, mais il faut un *plan* de mise en œuvre de ces conclusions. Et ça, ce n'est pas gagné. C'est pourquoi, de mon point de vue, on devrait parler certainement d'une phase de mise en œuvre d'une évaluation diagnostique, mais aussi d'une phase *post-évaluation* ! Puisque la finalité, c'est l'amélioration du système. Je crois que c'est la partie la plus intéressante ! Sinon, on va avoir l'impression que ces études constituent une fin en soi.

Enfin, les conditions favorables à la collaboration qui sont soulignées par les informateurs ont aussi trait aux facteurs communicationnels suivants, dont la teneur sera exposée au fil de l'explicitation des trois constats plus généraux qui ressortent de l'enquête de terrain :



L'information adéquate de tous les acteurs concernés au sujet de la recherche (voir les points A.4.1 et A.4.2)



La diffusion extensive des résultats (à tous ceux qui ont pris part, de près ou de loin, à la recherche – et au-delà) (voir les points A.4.1 et A.4.2)



La valorisation de la contribution des acteurs locaux (y compris les sujets, et en leur montrant que celle-ci profite en vue d'une meilleure compréhension et d'une amélioration de la situation étudiée) (voir le point A.4.1)



La visibilité de la recherche dans la communauté scientifique, le maintien de liens avec celle-ci, et l'exploitation des données et des résultats par des chercheurs extérieurs (voir le point A.4.3)



La rédaction et la production du compte rendu final explicitement à l'intention des premiers bénéficiaires (voir le point A.4.2)

#### **A.4 Plus globalement, l'enquête de terrain met en relief l'opportunité de la métaphore de l'échange, la valeur de la hiérarchie et l'importance de la communication extérieure**

Ainsi, au-delà du strict point de vue des informateurs sur la question, l'enquête de terrain, plus globalement, permet de dégager trois conditions, en matière de communication, qui favoriseraient la collaboration et, potentiellement, l'utilisation de la recherche. La première de ces conditions consiste à envisager le processus de collaboration comme un vaste mécanisme d'échange, avec ses obligations associées en matière de communication.

**A.4.1 L'opportunité de la métaphore de l'échange : envisager le processus de collaboration comme un vaste mécanisme d'échange, avec ses obligations associées en matière de communication**

C'est d'abord à partir de certains propos tenus par deux informateurs de la partie des répondants qu'apparaît l'opportunité d'appliquer la métaphore de l'échange au processus de collaboration. Dans les extraits d'entretiens présentés ci-dessous, le premier informateur souligne du même coup l'importance qu'a pour lui le retour aux répondants de l'enquête et la valorisation de la contribution des répondants à la recherche. Le second informateur, pour sa part, rend compte de la signification qu'il attribue à la recherche du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal. Sa vision est celle d'un vaste mécanisme d'échange – du « milieu » (les écoles) vers le niveau centralisé, puis de retour au milieu :

*Un premier directeur enquêté* : Mais, en retour, nous ne recevons pas les résultats. À part la fiche d'enquête qu'ils nous remettent et qu'ils récupèrent après, la suite qui a été donnée à ça ne nous parvient pas.

*Un deuxième directeur enquêté* : Oui, cette recherche peut apporter beaucoup de choses. Parce que quand on fait un diagnostic, on dégage les aspects positifs et les aspects négatifs, n'est-ce pas ? Les aspects négatifs doivent être réglés à partir de ce que nous avons constaté sur le terrain. Il y a des éléments nouveaux qu'il faut rapporter et redresser éventuellement les problèmes que vivent les écoles. Donc vraiment, c'est utile. C'est utile parce que, bon, là on a le fruit direct. On a le fruit direct, tiré du milieu. C'est pas la même chose que quand un corps de contrôle est là-bas et ne sait pas ce qui se passe réellement dans les écoles. Vous, par exemple, avec moi, ce que je vous dis, c'est des choses que nous vivons. Et je vous les donne. Mais avec le niveau maintenant des encadreurs, on peut apporter facilement une contribution. Donc des exercices de ce genre peuvent bien régler pas mal de problèmes.

*KV* : Et, selon vous, ce serait assez facile d'identifier des solutions à certains problèmes ?

*Directeur* : Oui, oui, parce que si nous nous disons la réalité, il y aura un recueil de tous les problèmes qui existent dans ces écoles. Le corps de contrôle, une fois dans son bureau, va alors voir exactement comment remédier, comment régler tel ou tel problème. Parce que c'est des problèmes d'ordre pédagogique et des problèmes d'ordre d'État. Et eux, ils informent l'État et des fois ils sont convoqués à un séminaire sur tel et tel problème. Vu donc ce qu'ils ont tiré du milieu et vu le contenu des séminaires, ils peuvent facilement changer beaucoup de choses. Il y a un problème de temps aussi, un problème de manuels, un problème de matériel didactique, un problème de formation et de suivi sur le terrain. Donc c'est des choses qu'on peut connaître facilement et que l'État peut régler.

Il ajoute : « Quand on passe dans un milieu, dans un établissement et on fait un travail d'enquête, il est bon après d'apporter quelque chose à ce milieu » (voir aussi, au chapitre 8, le point 8.1.2.2).

**En extrapolant cette idée d'échange au processus de collaboration dans son ensemble et, en particulier, à sa dimension communicationnelle, on porte l'éclairage sur la création d'un lien entre les acteurs, son alimentation et les obligations associées.** De plus, il apparaît que plusieurs des conditions favorables à la collaboration énoncées par les répondants pourraient se comprendre dans cette perspective.

Car, en matière de communication, envisager le processus de collaboration comme un vaste mécanisme d'échange impliquerait notamment l'information adéquate de tous les acteurs concernés au sujet de la recherche (facteur numéro 8).

Du point de vue des informateurs (en particulier les administrateurs de tests, les inspecteurs et les informateurs de la partie des répondants), cette information souhaitable renvoie à ce qui est attendu d'eux, mais aussi au « contenu » de la recherche et aux raisons pour lesquelles elle est réalisée, afin de les « mett[re] dans le bain » et d'« aiguise[r] leur curiosité » :

*Une enseignante enquêtée* : J'aurais aimé être plus impliquée et avoir plus d'explications. Qu'on nous mette dans le bain. Qu'on aiguise ma curiosité. J'avais même oublié ce projet... Quand j'ai demandé pourquoi je n'étais pas plus impliquée, la réponse de l'administratrice a été : « Pour ne pas influencer les élèves. » Ce sont les élèves qui m'ont expliqué ce qui s'est passé. Cela aurait été une bonne chose d'expliquer après.

*Notes de terrain prises par KV* : L'enseignant me dit qu'il aimerait pouvoir localiser le projet : où se déroule-t-il dans Dakar, dans le pays ? Il me demande aussi comment retrouver le PASEC, où obtenir plus d'information.

*Un inspecteur* : Pourquoi ne pas réunir les gens, expliquer, élaborer des calendriers, dire sur quoi on travaille ? En début d'année. Si dès le début on savait... La plupart des écoles ne connaissent pas le PASEC.

*Une administratrice de tests* : On n'a jamais présenté de manière globale le processus d'une évaluation PASEC. (Voir aussi, au chapitre 8, le point 8.1.2.2.)

Comme déjà perçu aussi au tableau A.3 sur les améliorations à envisager, informer adéquatement signifierait également de s'assurer que les acteurs soient informés durablement – « plutôt que de venir un jour pour parler et oublier », comme le formule un directeur enquêté.

En plus de cet aspect d'information adéquate, le fait d'envisager le processus de collaboration comme un vaste mécanisme d'échange supposerait la valorisation de la contribution des acteurs locaux (facteur numéro 9) et la diffusion extensive des résultats (facteur numéro 11).

Pour rendre compte du point de vue des informateurs au sujet de la contribution des acteurs locaux – point de vue qui met en avant l'importance de montrer à ces acteurs que leur contribution profite en vue d'une meilleure compréhension et d'une amélioration de la situation étudiée –, je citerai cet enseignant enquêté :

À mon avis, je pense que si, si hein, avec un grand si, si j'étais impliqué avant, avant la venue par exemple de la dame chargée de faire la recherche, ne serait-ce qu'en une seule séance, ce serait bien. Bien que je n'aurais pas grand-chose à faire... Mais, au moins, je serais impliqué dans la globalité, puisque je suis acteur et que ces recherches reviendront à la base, à nous, acteurs à la base. Et aussi, pendant le déroulement et le processus d'évaluation, qu'on ait une petite place, ne serait-ce que la plus petite possible pour information ou pour contribution.

En ce qui concerne la diffusion extensive des résultats, le point de vue des informateurs est axé sur la nécessité d'assurer un retour des résultats de la recherche à tous ceux qui y ont pris part, de près ou de loin ; ils envisagent également une diffusion beaucoup plus large des résultats.

Outre certains extraits cités précédemment, les propos suivants permettent d'illustrer ce point :

*Un directeur adjoint enquêté* : Parce qu'il dit recherche, s'attend à des résultats.

*Un directeur enquêté* : Je crois qu'il faut aussi impliquer les acteurs à la base en faisant un retour. Le retour, c'est, par exemple, quand ils recueillent des données, ils les analysent, ils peuvent quand même nous envoyer le document pour que nous puissions aussi prendre connaissance de l'avis qu'ils ont donné sur le niveau des élèves.

*Un administrateur de tests* : Parce que nous, on n'a pas les résultats. On vient, on fait les tests, on retourne dans nos classes. On n'a pas de résultats. On n'a jamais eu de résultats. Jamais. Bon, cette fois-ci, on nous a promis de nous les donner après. C'est ce qu'ils nous ont dit. Mais on n'a jamais eu de résultats. Vraiment. On travaille comme ça, et puis ça s'arrête là. [Il rit légèrement.] Et on aimerait bien les avoir ! Parce qu'au travail, chaque fois, on nous demande : vos évaluations-là, quels sont les résultats ? Mais on ne peut pas répondre. (Voir aussi le chapitre 8, au point 8.1.2.2.)

*Un inspecteur* : Les résultats sont très peu connus. Chacun devrait pouvoir s'approprier ces résultats, pas seulement ceux qui sont directement concernés par la recherche.

Finalement, envisager le processus de collaboration comme un vaste mécanisme d'échange impliquerait, on le comprend, l'intégration des considérations de communication dans le design même de la recherche (facteur numéro 2). Les propos de cet informateur de la partie des chercheurs, qui constituent la suite d'un extrait cité plus tôt en lien avec le facteur numéro 2, font ressortir comment ce même facteur peut être regardé sous l'angle de la métaphore de l'échange :

La communication, c'est la présentation et la diffusion des résultats qu'on obtient à travers le programme. [...] Je crois que c'est une question méthodologique *cruciale* que la plupart des labos de recherche ne se posent pas. Parce que, disons, la culture dominante – surtout dans la recherche en éducation –, c'est que : nous avons tous les *droits* en matière de recherche et les pouvoirs publics ou les bailleurs de fonds ont uniquement des devoirs. Donc les chercheurs estiment que le fait lui-même de faire de la recherche est en soi une justification. Et que les résultats qu'ils auront, il suffit de les publier pour [présenter et diffuser les résultats]. Je m'inscris en faux par rapport à cette considération.

Ici, l'informateur souligne les obligations associées en matière de communication qui concerneraient, nommément, les bailleurs de fonds ; suivant la métaphore de l'échange, ses propos pourraient toutefois s'étendre aux autres acteurs qui prennent part à la recherche.

**A.4.2 La valeur de la hiérarchie : dans la communication, prendre en compte la diversité des acteurs, dans l'optique d'une juste reconnaissance de leurs rôles différenciés et de la contribution de chacun à l'ensemble**

Par ailleurs, une deuxième condition favorable à la collaboration et, potentiellement, à l'utilisation de la recherche mise en relief par l'enquête de terrain concerne la hiérarchie. C'est que les facteurs communicationnels favorables signalés par les informateurs, combinés aux constats établis au chapitre 8 concernant la hiérarchie et la demande de reconnaissance dans la collaboration, amènent à réfléchir à la valeur potentielle de la hiérarchie. En effet, il s'en dégage une façon possible d'envisager la hiérarchie, où celle-ci s'entendrait au sens suivant : l'organisation d'un ensemble en une série où chaque terme contribue à l'ensemble en jouant un rôle différencié. Dans ces conditions, le respect de la hiérarchie aurait alors trait à une juste reconnaissance de la diversité des termes, de leurs rôles différenciés et de leur contribution à l'ensemble.

Sur la base de cette conception de la hiérarchie, il ressort donc qu'une condition favorable à la collaboration consisterait à prendre en compte, dans la communication, la diversité des acteurs, dans l'optique d'une juste reconnaissance de leurs rôles différenciés et de la contribution de chacun à l'ensemble.

Dans le point de vue des informateurs, spécifiquement, cette condition apparaît du fait que les facteurs communicationnels favorables énoncés font ressortir la question de la diversité des « publics » et introduisent l'idée d'une nécessaire différenciation dans la communication. Ces traits peuvent être observés surtout relativement aux facteurs suivants : l'information adéquate de tous les acteurs concernés au sujet de la recherche (facteur numéro 8), la rédaction et la production du compte rendu final explicitement à l'intention des premiers bénéficiaires (facteur numéro 10), la diffusion extensive des résultats (facteur numéro 11) et le fait de prévoir la restitution comme allant au-delà d'une simple diffusion (facteur numéro 7).

Concernant les trois derniers facteurs, plusieurs éléments en ce sens ont déjà été présentés. En particulier en lien avec le facteur numéro 7 abordé plus tôt, il est apparu que, du point de vue des informateurs, la restitution des résultats devrait s'effectuer de manière différenciée ; leur présentation et leur diffusion également, puisque certains informateurs ont suggéré de communiquer les résultats aux enseignants au moyen d'une brochure de synthèse. En outre, a été relevée la proposition de « *fournir des indications en termes de réformes pédagogiques ou en termes d'orientations pédagogiques qu'il faudrait envisager dans le cadre du pays* ». Cette proposition va notamment dans le sens de rédiger et de produire le compte rendu final explicitement à l'intention des décideurs.

Au sujet maintenant de l'information adéquate de tous les acteurs concernés, une illustration peut être trouvée dans les propos d'un enseignant enquêté. Cet informateur remarque, comme il est d'ailleurs apparu dans le tableau A.3, que toutes les personnes concernées, peu importe leur statut dans la recherche, devraient avoir au moins une connaissance minimale des « tenants et aboutissants » et être ainsi considérées comme des « interlocuteurs par rapport à ce projet » :

Aujourd'hui, par exemple, je devrais pouvoir être, je ne sais pas, un interlocuteur par rapport à ce projet, à ce type de projet de recherche parce que ça m'intéresse

directement. [...] à mon sens, tous les acteurs devraient être réunis et devraient être au même niveau d'information par rapport à cette recherche.

Moi, je dis qu'en fait, quel que soit le type de travail que l'on doit faire, dans l'enseignement on se doit d'essayer autant que faire se peut de faire de la sensibilisation, de partager l'information. N'est-ce pas ? Les informations qu'on a doivent être répercutées à la base. Que les gens sachent, par exemple, que pendant telle période, il y aura telle ou telle chose. Que les gens soient au même niveau d'information. C'est encore beaucoup plus facile. [...] Donc il faudrait que, à tous les niveaux, les gens puissent avoir l'information. Voilà ce que veut dire CONFEMEN ; PASEC, ça veut dire cela. Ça englobe un certain nombre de pays, ils sont là pour ça, parce que... Vous voyez ?

En même temps, si cet informateur emploie l'expression « être au même niveau d'information », celle-ci semble signifier moins avoir le même degré d'information que bénéficier du même niveau de considération. De fait, pris dans leur ensemble, ses propos indiquent plutôt qu'il s'attend à ce que l'information soit « partagée ». Il reconnaît ailleurs que tous ne peuvent pas avoir le même degré d'information :

Je sais aussi que, bon, sur le plan national, il y a aussi des évaluations. On ne peut pas par exemple ouvrir des écoles, mettre des enseignants et ne pas voir ce qui se fait... Certainement que c'est des choses sur lesquelles on ne peut pas avoir le même degré d'information que les décideurs. Mais nous savons qu'il y a des choses qui se font et qu'il y a des évaluations qui se font.

**A.4.3 L'importance de la communication extérieure : assurer *aussi* une visibilité dans la communauté scientifique, le maintien de liens avec celle-ci, de même qu'une exploitation des données et des résultats par des chercheurs extérieurs**

Enfin, la troisième condition favorable à la collaboration et, potentiellement, à l'utilisation de la recherche qui ressort de l'enquête de terrain se situe dans un autre registre que l'organisation de la recherche comme telle. Elle a trait au fait d'assurer *aussi* une visibilité de la recherche dans la communauté scientifique, le maintien de liens avec celle-ci, de même qu'une exploitation des données et des résultats par des chercheurs extérieurs.

Cette condition est énoncée directement par certains informateurs faisant partie du Comité scientifique (permettant alors de dégager le facteur numéro 12) :

*Un premier informateur* : Maintenant, j'estime que le PASEC n'a pas *suffisamment* de communication avec le monde extérieur. [...] Pour moi, la *survie* du PASEC doit passer par une plus grande visibilité, un plus grand *accès* vis-à-vis des données...

*Un second informateur* : [Le PASEC pourrait contribuer à l'amélioration des systèmes éducatifs africains], en deuxième lieu, en renforçant les liens avec la communauté scientifique internationale pour résister aux pressions des milieux politiques. Donc en étant lucide sur ça. Tout seul, un groupe de chercheurs ne peut pas résister. Il doit avoir l'aide des pairs. Donc rendre public, se faire défendre, faire qu'on en parle bien à l'extérieur. L'ouverture, l'ouverture. Parce que l'évaluation, c'est un outil politique.

Toutefois, nous avons vu, au chapitre 8, qu'il s'agit là d'un constat global qui se dégage de l'analyse du processus de collaboration dans la recherche menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Cette condition n'est pas que stratégique : l'enquête de terrain montre que la communication « extérieure », sans garantir le caractère collaboratif de la recherche, serait indispensable à la survie du programme avec sa composante collaborative.

**Volet B : Les faits saillants de la recherche à la lumière des concepts clés empruntés à la littérature et de la démarche globale de recherche**

Les trois « conditions favorables » mises en évidence par l'enquête de terrain et qui viennent d'être présentées mériteraient certainement d'être sondées plus en profondeur dans de futurs travaux. Mais en attendant, et pour conclure cette recherche, il y a lieu de signaler les faits saillants qui se dégagent de cette dernière à la lumière des concepts clés (en soi et dans leurs articulations entre eux et avec la communication) qui ont guidé l'exploration de la teneur du processus de collaboration dans l'enquête menée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

Ces concepts clés, je le rappelle, sont empruntés à plusieurs champs de la littérature, dans le cadre d'une démarche globale de recherche au long cours et habitée de la tradition ethnographique m'ayant permis d'aboutir, par imprégnation, itération et affinement progressif, à la perspective de recherche qui a été suivie.

Ces concepts sont les suivants :

### **Redevabilité**

Ce qui est attendu des chercheurs et de la pratique de l'investigation scientifique comme activité sociale et culturelle, et en fonction de quoi les pratiques de recherche sont jugées par la communauté scientifique et par la société plus généralement.

### **Contextualisation**

Le processus par lequel la recherche scientifique est amenée à être plus explicitement et immédiatement définie en fonction du contexte – social, culturel, politique et économique – spécifique et localisé dans lequel elle est produite et des acteurs qui sont concernés par elle.

### **Collaboration**

Une modalité du rapport à l'Autre dans la recherche suivant laquelle cette dernière devient un processus de coproduction de connaissances, façonné par des interactions entre acteurs hétérogènes – dans toute leur complexité éthique et politique –, enchâssé dans des contextes spécifiques et ayant une visée explicite de changement. La collaboration désigne donc à la fois une modalité de la rencontre avec l'Autre et l'action collective dans laquelle elle se concrétise.

**Ainsi, l'exploration de la teneur du processus de collaboration étudié a servi d'analyseur d'une situation qui dépasse l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN elle-même.**

Le fait d'examiner le processus de collaboration sous l'angle de la contextualisation a permis de montrer à quel point le contexte de développement acquiert une part importante dans la définition de la recherche, y compris sa dimension collaborative, et dans son utilisation (la conception de l'utilisation et son caractère effectif).

En ce sens, et au regard des limites perçues quant à l'approche de l'utilisation de la recherche qui a cours dans les études récentes des organisations d'aide, il est apparu que la définition de la recherche et son utilisation ne peuvent se comprendre sans référence au contexte de développement. Ce contexte, comme nous avons pu le noter, n'équivaut pas au contexte du point de vue des pays africains qui réfléchiraient à leur devenir en tenant compte de la situation proprement postcoloniale dans laquelle ils se trouvent, mais bien à celui qui les lie aux pays occidentaux au sein d'une « relation de développement ».

Cette incursion dans le « contenu » du contexte de développement, tel qu'il se présente actuellement, a fait ressortir plusieurs des manières précises dont la recherche se trouve alors liée à son contexte de production et d'utilisation. Parmi celles-ci figurent l'accent mis sur la nécessité de renforcer les compétences dans les pays du Sud, de même que la définition du thème de la recherche directement dans l'axe des besoins de connaissances cernés dans le cadre du mouvement de l'Éducation pour tous. Cependant, au-delà de ces liens précis, nous avons été amenés à observer, dans ses manifestations autant que ses limites, toute l'influence que peut avoir la pensée techniciste dans l'entreprise du développement.

L'un des domaines dans lesquels cette pensée techniciste a paru agir concerne justement la recherche scientifique. Nous avons vu que, dans le contexte actuel de développement, l'activité de recherche y est conçue comme accompagnant directement et étroitement l'action en vue de l'atteinte des objectifs de développement. C'est ainsi que, concernant l'articulation entre le concept de contextualisation et celui de redevabilité, une première charnière peut être relevée : le contexte de développement en fonction duquel la recherche prend son sens met en avant une certaine conception de la redevabilité. Ici, la recherche doit être orientée dans l'optique de réaliser les objectifs de développement (prédéfinis par la communauté internationale) et dans le sens des principes et des orientations mis en exergue. Elle doit pouvoir servir comme fonds d'information et de connaissances pour l'action et la décision. Elle doit tendre vers les objectifs opérationnels poursuivis et se montrer, autant que possible, « objective » et quantifiable.

Ces observations vont dans le sens des tendances signalées dans la littérature sur les sciences dans les PED, voulant que la recherche soit tournée vers l'expertise et vers des thématiques définies de l'extérieur.

Notre incursion dans le « contenu » du contexte actuel de développement nous a, en outre, conduits à remarquer que l'organisation de la relation de développement se veut prendre la forme d'un « partenariat ». Celui-ci suppose des engagements mutuels de la part des PED comme des pays dits développés, et ce, afin d'atteindre les objectifs de développement convenus au niveau international, mais déclinés au niveau national dans des plans d'action.

Ce point, combiné à ce qui a été soulevé précédemment concernant l'accent mis sur la nécessité de renforcer les compétences dans les pays du Sud, laisse apercevoir une autre charnière entre les concepts travaillés, ici portant sur l'articulation entre la contextualisation et la collaboration : par sa dimension collaborative, la recherche fait écho à la conception de la relation de développement.

De manière plus générale, et mettant alors en lien les trois concepts de contextualisation, de redevabilité et de collaboration, nous avons pu envisager que ce serait la recherche dans son ensemble qui se fait le reflet de la relation de développement.

Ce constat est à entendre au sens où la problématique et l'approche de recherche correspondent aux priorités établies dans le contexte de développement et où la dimension collaborative fait écho à la conception de la relation de développement : elle est à relier à l'accent sur l'impulsion nationale plus affirmée et sur le renforcement des capacités ; à la volonté de s'assurer de l'adéquation des instruments avec les réalités locales ; et à la visée d'application qui est attachée à la recherche, à plusieurs niveaux. Ce constat se comprend aussi dans la mesure où la réalisation de la recherche et son utilisation prennent leur sens dans le contexte du fonctionnement des mécanismes partenariaux d'aide (en particulier l'initiative Fast Track) ; et où la recherche a une finalité d'application pratique au sein de ces mécanismes et s'inscrit, au niveau national, dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan national qui opérationnalise à la fois le modèle de relation dont il est question et les objectifs de développement percolant du niveau international.

Parallèlement, ont pu être entrevues les limites, sur au moins deux plans, de cette contextualisation de la recherche en fonction du contexte de développement.

Premièrement, nous avons vu que l'adéquation de la recherche au contexte de développement n'est pas totale : la contextualisation s'effectue également suivant la volonté de la CONFEMEN de réaliser un projet francophone singulier, qui soit à la fois scientifique, politique et culturel. Cette situation, nous l'avons discerné, a des implications en matière de redevabilité (la conception vers laquelle on veut tendre tourne alors autour d'un critère d'articulation

pertinente avec l'utilisation) et de collaboration. Sur ce dernier point, il a été montré que la collaboration devait, à terme, permettre en même temps qu'actualiser la conception de la redevabilité mise en avant. Il a de plus été constaté que la proximité de la recherche de l'organisation qui l'initie a aussi pour effet de faire intervenir dans le processus des paramètres autres qui, à la limite, viendraient entamer la pertinence et le caractère collaboratif de la recherche.

Deuxièmement, nous avons perçu que la vision techniciste prévalant dans le contexte de développement, en soi, et combinée à la conception de la redevabilité dans la recherche qui en émane ont des conséquences importantes sur la collaboration. Celles-ci concernent tant les aspects de la collaboration liés au design de la recherche (en particulier, la prise en compte des préoccupations locales) que ceux liés à la teneur de la relation de collaboration (dans la considération apportée aux acteurs locaux, et dans le respect de l'autonomie des PED et de leur imputabilité devant les populations locales) et à la portée modificatrice de la recherche (dans le sens d'une contribution à un véritable débat aux niveaux national et local).

Comme il vient d'être indiqué, les observations établies sur ces deux plans se conjuguent donc pour montrer qu'une contextualisation trop rapprochée peut faire obstacle à la pertinence de la recherche. Un autre constat général qui peut être tiré à la lumière du concept de contextualisation est que, du fait de la définition de la recherche immédiatement en fonction du contexte de développement (marqué par une vision techniciste) et de l'organisation qui l'initie (caractérisée par un manque de vitalité politique et communicationnelle), la communication apparaît ici comme une entité négligeable.

Or ce qui a été dit sur la communication dans le premier volet de cette conclusion non seulement met en exergue le caractère pourtant essentiel de la communication dans la collaboration, mais peut être interprété en termes de redevabilité dans la recherche. Dans cette perspective, la communication, dans son caractère effectif, rendrait compte de la conception de la redevabilité telle qu'elle a cours dans le contexte de développement et telle que l'autorise la structure du processus de collaboration, fondée immédiatement sur la mission, les valeurs et le fonctionnement de la CONFEMEN. Du même coup, et c'est là un point fondamental, il y a lieu de

voir la demande des informateurs pour une communication organique plus explicite comme un appel à une autre conception de la redevabilité, qui mettrait en valeur d'autres modalités de collaboration – et pourrait éventuellement s'incarner dans le projet vers lequel tend actuellement la CONFEMEN, avec la réforme de son programme.

En ce sens, alors que certains corpus théoriques avancent qu'une vision particulière de la recherche émerge, axée sur la résolution de problèmes, le point de vue des informateurs dans cette recherche laisserait envisager, paradoxalement, l'existence d'attentes beaucoup plus nuancées et sous d'autres registres envers les chercheurs et la pratique de l'investigation scientifique.

En outre, au regard de la littérature sur la communication des sciences, dans laquelle la communication envisagée suivant le modèle du dialogue ou de la participation apparaît souvent tantôt ponctuelle, tantôt instrumentale, il s'agirait ici d'une communication organique au sens où elle est imbriquée aux aspects constitutifs de la recherche et perçue comme un échange continu. Cette vision de la communication, qui donne aussi sa place à l'information comme telle, ramène d'ailleurs dans la discussion sur la collaboration, à côté des arguments politiques et éthiques, des questions de nature technique ayant trait à l'existence et à la qualité des mécanismes de communication.

Ceci laisse poindre le double statut qui a été attribué, au terme de cette recherche, à la communication dans le processus de collaboration : en tant qu'élément structurant à part entière de la collaboration et en tant qu'elle est façonnée par les autres aspects de la collaboration.

C'est qu'envisager le processus de collaboration, dans son ensemble, comme une dynamique de communication, nous a donné l'occasion d'examiner sous différents angles ce que signifie le fait même de collaborer. En sus, et en lien avec ce que recouvre le concept de collaboration, la présente recherche nous a aussi permis de cerner ce qui conditionne cette modalité de la rencontre avec l'Autre et l'action collective dans laquelle elle se concrétise. Outre les facteurs contextuels discutés ci-dessus et l'absence d'une réflexion explicite sur la communication, il est

ressorti que la construction de la collaboration repose sur des bases concrètes : ici, celle-ci s'établirait largement le long de « lignes existantes » au sein de l'organisation qui l'initie, au niveau local où la recherche est conduite et au sein de la communauté scientifique internationale.

En somme, en termes d'apport général, cette ethnographie de la collaboration, réalisée en plusieurs temps au sein d'un processus de recherche international et à grande échelle dans le domaine de l'éducation au Sénégal, met sans doute en relief des éléments pertinents de la situation actuelle de la recherche et de la relation de développement dans les pays africains. Elle montre aussi certainement leur articulation aux différents niveaux – du niveau global jusqu'à celui du quotidien.

On peut penser que certains des éléments dégagés pourraient éventuellement être transposés à d'autres contextes ou constituer des entrées de questionnement pour d'autres problématiques ou d'autres milieux. Pour ma part, je vois déjà deux types de travaux sur lesquels cette recherche pourrait ouvrir : d'abord, une analyse des pratiques de communication scientifique des organismes de coopération scientifique ; ensuite, non pas tant une comparaison entre plusieurs processus de collaboration qu'une méta-analyse des concepts employés pour étudier les processus réels de collaboration (en recherche et dans d'autres domaines).

En même temps, du fait de la démarche qui a été suivie, la recherche a aussi pu être lestée d'un nombre imposant d'éléments. Même organisés au mieux, ces éléments ont soulevé un nombre considérable de pistes qui n'ont pas pu être toutes investies. Sans entacher, à mon sens, le caractère scientifique de ce travail, le renoncement à certaines pistes laisse néanmoins percevoir des aspects négligés qui pourraient contribuer à une vision plus holistique de la situation étudiée. Peut-être le lecteur a-t-il été déçu de voir que certaines pistes ayant capté son attention n'ont pas été investies autant qu'il l'aurait souhaité ; il en verra, je l'espère, d'autant plus l'intérêt de s'en emparer pour ses propres recherches...

**ANNEXE A**



## Un aperçu des théories du développement, dans l'axe du lien entre sciences et développement

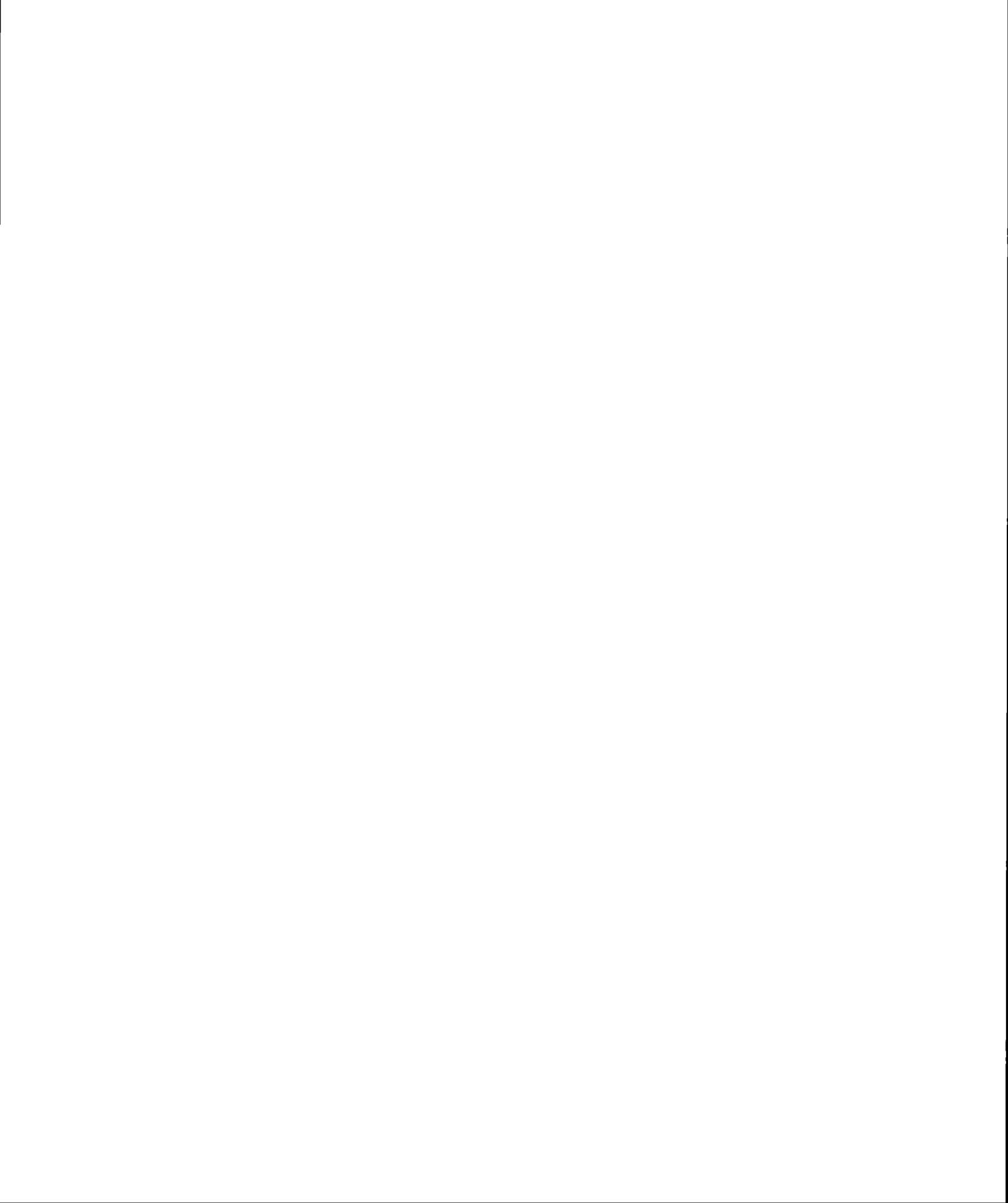
Dans les **théories de la modernisation**, les causes du développement sont internes à l'État-nation. L'industrialisation et la croissance peuvent être stimulées par la technologie, qui constitue l'un des principaux moteurs du changement social. Le transfert de technologie, l'aide pour promouvoir les institutions d'éducation et les autres formes d'assistance technique et scientifique sont donc encouragés comme faisant partie d'un processus approprié de développement. De plus, la relation entre la science et la technologie est vue comme unidirectionnelle : la science engendre la technologie, et donc engendre le développement (Shrum et Shenhav, 1995).

Les **théories des besoins essentiels**, quant à elles, apparaissent au moment où l'on commence à sur questionner sur « l'hypothèse de la modernisation, selon laquelle la croissance en général et l'industrialisation allaient automatiquement résoudre le problème de la pauvreté » (Azoulay, 2002, p. 105). Dans cette approche du développement, croissance et répartition ne sont pas incompatibles. Concernant la S&T, on insiste sur la nécessité de créer des capacités endogènes de science et on renonce à favoriser l'importation de technologies modernes au profit de techniques traditionnelles pouvant faire l'objet de perfectionnements.

À l'opposé du point de vue développementaliste représenté dans ces deux premiers ensembles de théories, les **théories du libéralisme économique** remettent en cause l'intervention de l'État, parce qu'elle est envisagée comme créatrice de distorsions, et voient le libre jeu du marché comme la meilleure forme d'organisation économique. De plus, l'intégration des PED dans le marché mondial est encouragée sur la base de leurs avantages comparatifs. « L'une des conséquences fondamentales de cette domination nouvelle est que la logique marchande [...] va se substituer à la planification du développement et au rôle de régulation de l'État dans la gestion économique et sociale des pays du Sud » (Azoulay, 2002, p. 210). En ce qui concerne la science, l'accent est mis notamment sur la science privée et l'innovation par les entreprises.

Le système international est également au cœur des préoccupations exprimées par les **théories de la dépendance**. Cependant, ici, la position des PED au sein de ce système est vue comme un obstacle au développement. En ce qui a trait à la science, celle-ci est considérée comme un autre mécanisme de domination, pouvant constituer une force idéologique et un modèle inapproprié de développement. Les théories de la dépendance mettent l'accent sur le fait que les chercheurs des PED sont liés au « centre scientifique » dans les pays industrialisés. Le savoir est ainsi produit en collaboration avec des collègues étrangers et des centres de recherche sans tenir compte des besoins des PED. Ces théories soulignent également la dépendance de la recherche dans les PED à l'égard des financements de l'aide internationale (Shrum et Shenhav, 1995, p. 630-631).

Enfin, les **théories institutionnelles** s'intéressent à la question de l'isomorphisme, à l'adoption de formes structurelles similaires partout à travers le monde. Serge Latouche, dans *l'Occidentalisation du monde* (1989), avance l'idée que le concept de développement nie le caractère essentiellement culturel du changement social et traduit exclusivement une occidentalisation du monde, une volonté de l'Occident d'imposer son modèle culturel. Dans le secteur de la science, la théorie institutionnelle se décline en insistant sur le fait que la science est l'une des institutions les plus chargées en interprétations et en significations culturelles. Or par des processus de mimétisme, qui transforment les systèmes existants en modèles, les croyances et les institutions scientifiques sont prescrites et diffusées en tant que composantes clés du système mondial moderne. Cette institutionnalisation mimétique de la science dans les PED serait causée par la croyance en l'universalité de la science et celle de sa nécessité pour la modernisation (Shrum et Shenhav, 1995).



**ANNEXE B**



## **Canevas d'entretien : version exploratoire de départ**

### **A) Présentation de la recherche aux sujets**

- La recherche que je réalise porte sur l'étude menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). Je m'intéresse aux interactions entre les différents acteurs qui sont concernés par la réalisation de l'étude et à leurs visions de la science.
- C'est une recherche que je fais seule, dans le cadre d'un doctorat. Je suis inscrite à un programme de doctorat en communication à Montréal, au Canada. Jusqu'à maintenant, je finance moi-même mes déplacements au Sénégal.
- Ma recherche devrait me permettre de mieux comprendre les dynamiques qui sont à l'œuvre dans un processus de recherche mis en place par une organisation internationale, impliquant donc à la fois des acteurs locaux et des acteurs internationaux. Mais surtout, j'espère que ma recherche me permettra d'envisager des façons d'améliorer ce processus.
- C'est pour cette raison que j'aimerais recueillir votre point de vue, sachant que vous avez participé à l'étude du PASEC au Sénégal.
  
- Si vous êtes d'accord, je propose que nous nous rencontrions à deux reprises, aujourd'hui et dans quelques jours, à un moment qui vous conviendra. Chaque rencontre devrait durer environ une heure.
- Lors de ces rencontres, nous aborderons quatre thèmes :
  1. la pertinence de la recherche du PASEC par rapport à vos besoins (ou à d'autres besoins)
  2. le déroulement de la recherche et le rôle que vous y avez joué
  3. vos attentes quant aux résultats de la recherche
  4. votre conception de la science et du savoir scientifique
- Je vous poserai des questions que j'ai préparées, mais je vous questionnerai aussi à partir de ce que vous me direz.
- Si, à la fin de l'entretien, il y a des aspects que nous n'avons pas abordés et dont vous aimeriez parler, je serai tout à fait disposée à les entendre.
  
- Avant de commencer, je tiens à vous préciser, au sujet de la confidentialité de ce que vous me direz, que votre participation à ma recherche sera anonyme. De plus, vous pouvez choisir de vous retirer à tout moment ou de ne pas répondre à certaines questions.
- J'aimerais également vous demander la permission d'enregistrer notre discussion.

### **B) Caractéristiques du sujet**

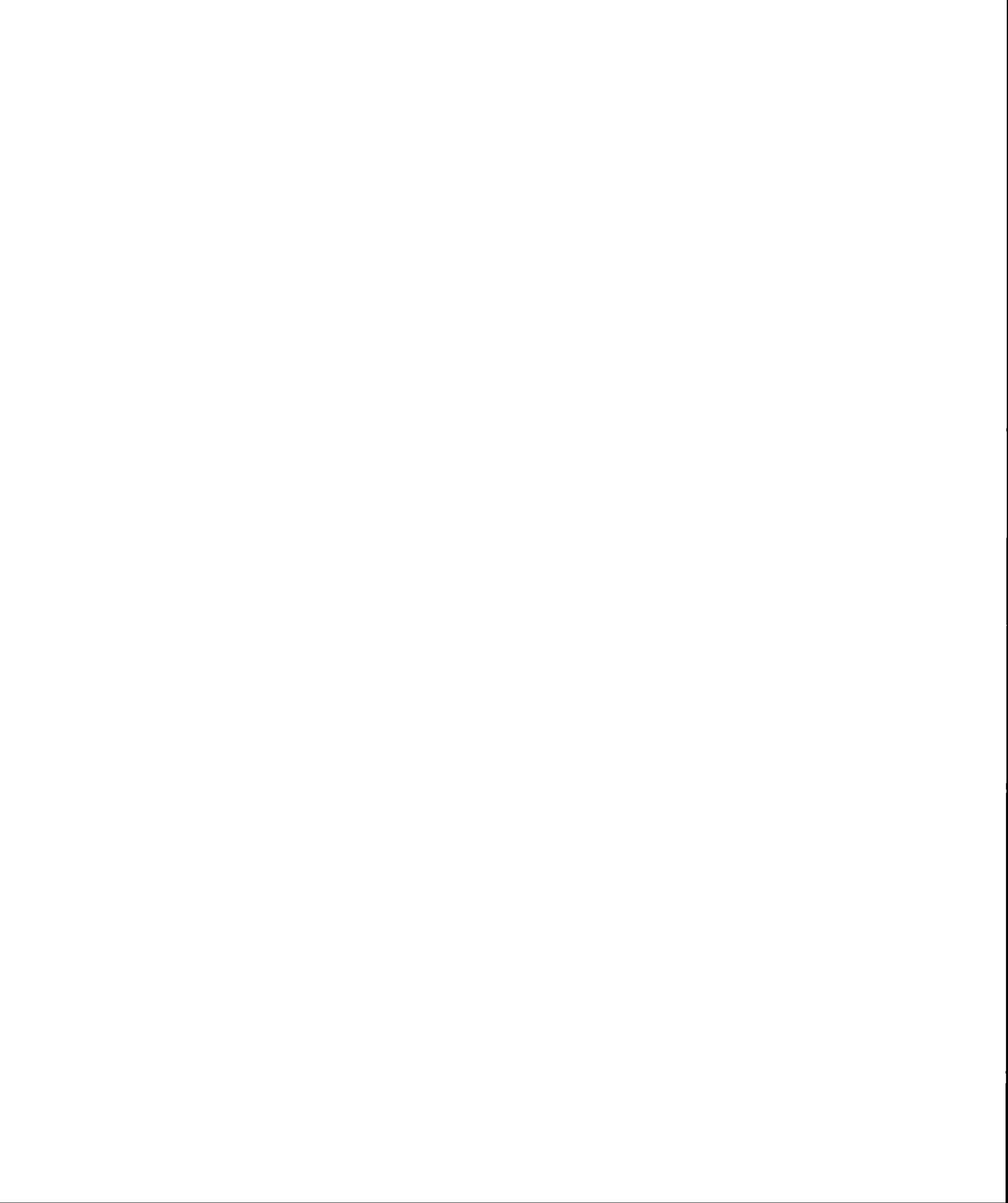
- Nom, sexe, âge, fonction et depuis combien de temps

### **C) Questions**

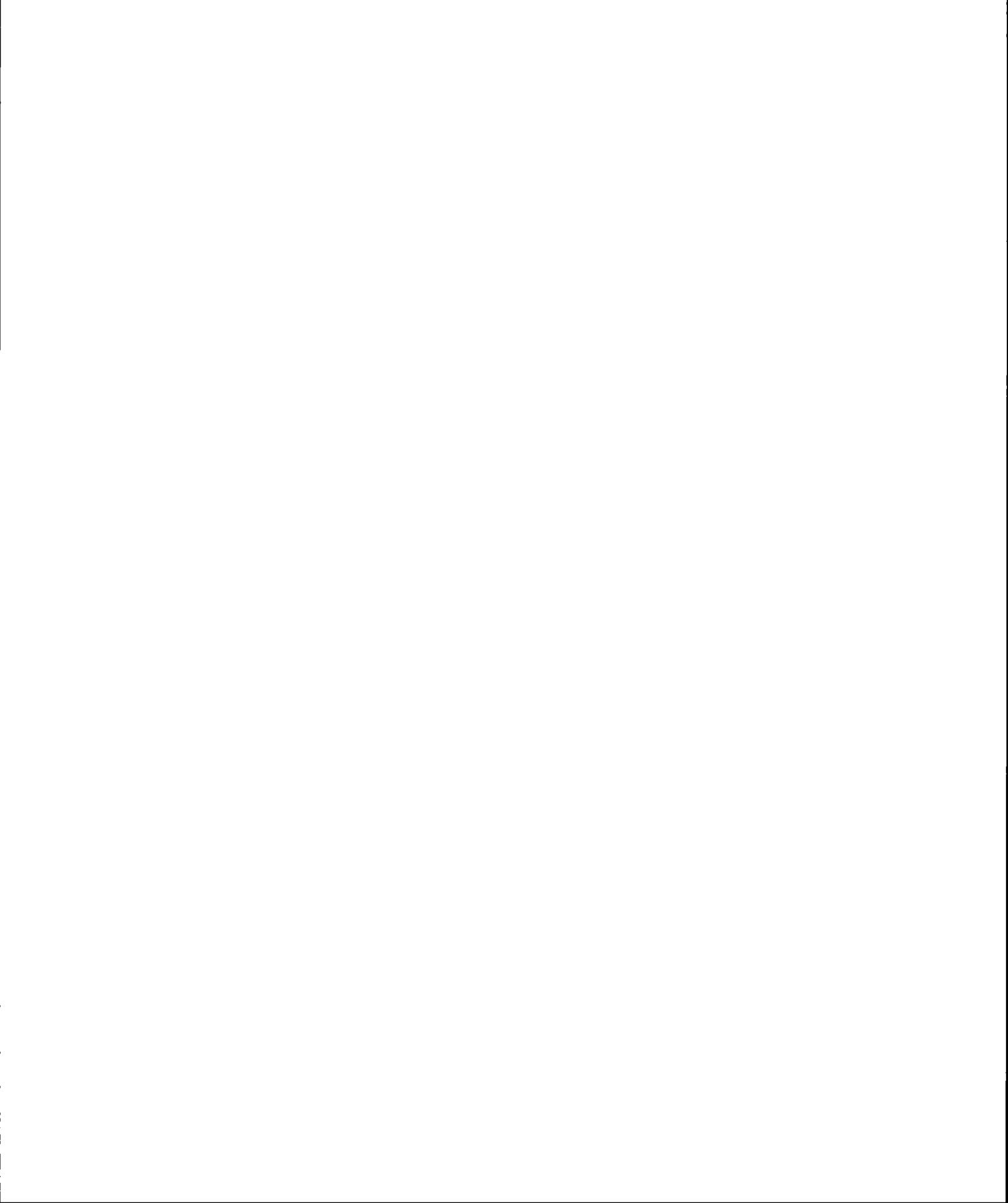
1. Je commencerai en vous demandant si vous avez l'impression que cette recherche prend en compte vos besoins (ou à quels besoins vous avez l'impression que cette recherche répond).
2. Pourriez-vous me parler de la manière dont s'est déroulée la recherche jusqu'à maintenant ?
3. Comment voyez-vous votre rôle dans cette recherche ?
4. Qu'est-ce que cette recherche apportera, selon vous ?
5. Sans que ce ne soit lié spécifiquement à l'étude du PASEC, pourriez-vous me parler de ce qui est scientifique pour vous ?

### **D) En terminant (en éteignant le magnétophone)**

Y a-t-il des choses dont nous n'avons pas parlé et que vous aimeriez ajouter ?



**ANNEXE C**





Secrétariat Technique Permanent  
Immeuble Kébé-Extension, 3ème étage  
B.P. 3220 Dakar / SENEGAL  
Tél. (221) 821.60.22 / 822.47.34 / 821.80.07  
Télécopie (221) 821.32.26  
Courriel : confemen@sentoo.sn  
Site WEB : <http://www.confemen.org>

Dakar, le 22 JUIN 2007

N° 07.373 /STP

### **Attestation d'affiliation de Katia Vianou à la CONFEMEN**

Madame, Monsieur,

J'aimerais attester du fait que, dans le cadre de sa recherche doctorale, Mme Katia Vianou est affiliée à la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). La CONFEMEN est une organisation internationale gouvernementale francophone qui œuvre dans le domaine de l'éducation et dont le Secrétariat technique permanent est situé à Dakar.

Le projet de recherche de Mme Vianou présente un grand intérêt pour notre institution. En effet, celle-ci a choisi de se pencher sur le cas de l'étude que réalise actuellement au Sénégal notre Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) dans le but de mieux comprendre les dynamiques qui animent le processus de coopération entre plusieurs catégories d'acteurs au sein d'un projet de recherche en développement. Cette recherche nous intéresse dans la mesure où elle s'intègre parfaitement à une réflexion que nous avons entamée au sujet de l'utilisation des résultats des études que nous menons au PASEC. De plus, vu la nature du projet de recherche, nous pensons que celui-ci pourra mener à des recommandations permettant d'améliorer le processus de recherche du PASEC. Etant donné que notre programme utilise dans tous les pays bénéficiaires le même protocole de recherche, il est possible d'envisager que les recommandations issues de l'étude d'un cas spécifique puissent être étendues aux autres pays.

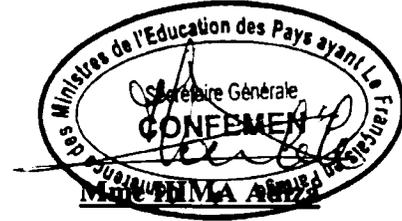
Pour cette raison, la CONFEMEN s'est engagée à appuyer Mme Vianou dans ses démarches de recherche. Cet appui prend la forme d'une aide pour la prise de contact avec les acteurs concernés par le projet. Il consiste également à faciliter, sur le plan logistique, la participation de Mme Vianou aux étapes clés du projet, notamment celle de la collecte des données dans les écoles.

Mme Vianou a d'ailleurs bénéficié de notre appui dès la première phase de son enquête de terrain, qui a eu lieu du 10 mai au 19 juin 2007. A cette occasion, la CONFEMEN l'a mise en contact avec l'équipe nationale chargée de diriger les opérations de collecte des données. Cela lui a permis d'assister non seulement à la formation des administrateurs de tests, mais aussi

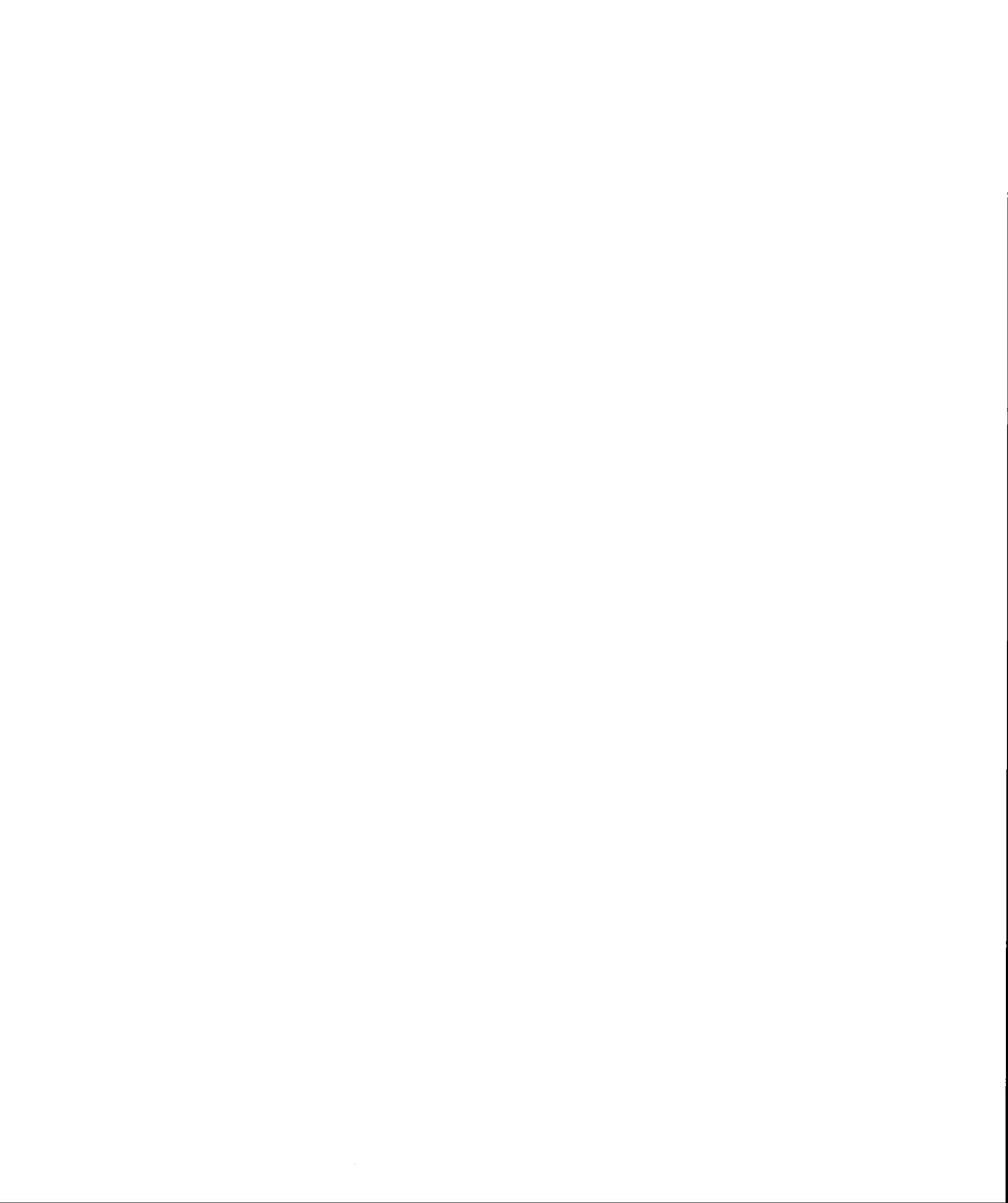
d'accompagner les administrateurs dans les écoles au moment de la collecte des données. La CONFEMEN l'a également introduite auprès du directeur de la planification du Ministère sénégalais de l'Education, ce qui a donné à Mme Vianou la possibilité de participer à titre d'observatrice à une rencontre d'échanges techniques entre le ministère sénégalais et les bailleurs de fonds internationaux qui appuient son programme décennal de l'éducation et de la formation.

Ces exemples illustrent l'intérêt que notre institution porte au projet de recherche de Mme Vianou.

En espérant que vous pourrez donner une suite favorable à sa demande de bourse, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations respectueuses.



**ANNEXE D**



## Les principaux résultats de l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN au Sénégal (2006-2007)

(Tels que résumés par Katia Vianou, à partir du compte rendu final de l'enquête)

Les résultats de l'enquête menée au Sénégal par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) concernent six grands domaines : 1) les niveaux des élèves du primaire et les sources de variance de ces niveaux entre les élèves et entre les écoles, 2) l'évolution de la qualité du système éducatif dans le temps, 3) la situation du Sénégal en matière de qualité en comparaison d'autres pays africains, 4) les facteurs de la qualité, 5) les pistes de politique éducative en faveur de la qualité et 6) des constats globaux sur la qualité de l'éducation en Afrique francophone.

### 1. Les niveaux des élèves du primaire et les sources de variance entre les élèves et entre les écoles

On constate une variabilité relativement élevée des performances des élèves. Les résultats moyens obtenus sont moyens et hétérogènes dans les deux matières testées (soit français et mathématiques), que ce soit en 2<sup>e</sup> année ou en 5<sup>e</sup> année. Les scores moyens agrégés de mathématiques et de français se situent à 46 % en 2<sup>e</sup> année et à 40,5 % en 5<sup>e</sup> année. Ces résultats sont moyens au regard du score moyen de l'ensemble des pays ayant participé au programme en 2006 et 2007. Mais ils cachent des disparités non négligeables liées notamment au type des établissements, à la zone d'implantation de l'école et au genre de l'élève :

- Les écoles privées obtiennent de meilleurs résultats que les écoles publiques.
- Le niveau moyen des élèves est significativement plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural, de même que la variabilité des scores.
- Le niveau de performance des filles en 2<sup>e</sup> année reste significativement le même que celui des garçons. Par contre, en 5<sup>e</sup> année, avec une disparité des scores sensiblement égale à celle des garçons, les filles présentent un niveau moyen plus faible.

Par ailleurs, le score moyen donne une vision partielle des performances. Il est important aussi de déterminer la proportion des élèves ayant atteint un niveau de maîtrise donné aux tests : ce « seuil de réussite » a été établi à 40 % de bonnes réponses.

Ainsi, en 5<sup>e</sup> année, au test de français de fin d'année :

- 51,9 % des élèves ont un score supérieur à 40 sur 100.
- 31,4 % des élèves ont un score compris entre 25 et 40 sur 100.
- 16,7 % des élèves ont moins de 25 sur 100, ce qui correspond au score qu'aurait un élève qui répondrait au hasard au test.

En 5<sup>e</sup> année, au test de mathématiques de fin d'année :

- 48,5 % des élèves ont un score supérieur à 40 sur 100.
- 34,5 % des élèves ont un score compris entre 25 et 40 sur 100.
- 16,9 % des élèves ont moins de 25 sur 100, ce qui correspond au score qu'aurait un élève qui répondrait au hasard au test.

## 2. L'évolution de la qualité du système éducatif sénégalais dans le temps

Lorsqu'on compare les niveaux des élèves et certains indicateurs entre 1996 (lors d'une enquête PASEC précédente) et 2007, on observe que :

En termes d'évolution dans le temps, le niveau d'acquisitions des élèves n'a pas significativement changé entre 1996 et 2007 au Sénégal.

En même temps, on note l'amélioration de plusieurs indicateurs dans le temps :

- une réduction des disparités entre filles et garçons (la proportion des filles est passée de 43,1 % en 1996 à 50,5 % en 2007 en 2<sup>e</sup> année et de 41,3 % à 48,8 % en 5<sup>ème</sup> année) ;
- une réduction des inégalités d'accès à la scolarisation entre zone urbaine et zone rurale (la proportion des élèves en zone rurale a presque doublé : 59,1 % des élèves sont en zone rurale en 2007 contre 29,1 % en 1996) ;
- des efforts importants pour doter les élèves en manuels scolaires.

Lorsqu'on compare les scores dans le temps selon le genre de l'élève, le milieu de résidence et le niveau de vie des parents d'élèves :

- Globalement, il ressort une progression du niveau des filles entre les deux vagues d'évaluation et pour les deux matières considérées.
- Le niveau de performance des élèves en milieu rural a significativement augmenté de 1996 à 2007, tous niveaux confondus, quels que soient la matière et le milieu de résidence. L'amélioration des conditions notamment en termes de scolarisation en milieu rural entre les deux évaluations pourrait être à l'origine de certaines avancées.
- En 2<sup>e</sup> année, en français comme en mathématiques, les élèves vivant dans des familles aisées ont un niveau de performance plus élevé que ceux des familles pauvres pour les deux années d'évaluation. Par contre, en 5<sup>e</sup> année, la différence n'est remarquable qu'en mathématiques, en 1996 comme en 2007.

## 3. La situation du Sénégal en matière de qualité en comparaison d'autres pays africains

Sur le plan international (neuf pays africains enquêtés par le PASEC, voir ci-dessous), les performances des élèves au PASEC 2007 placent le Sénégal en position moyenne au regard de ses pairs francophones – au seuil moyen de 40 % de bonnes réponses dans les deux domaines d'apprentissage et dans les deux niveaux d'enseignement testés.

On peut distinguer trois groupes de pays selon le niveau moyen d'acquisitions scolaires :

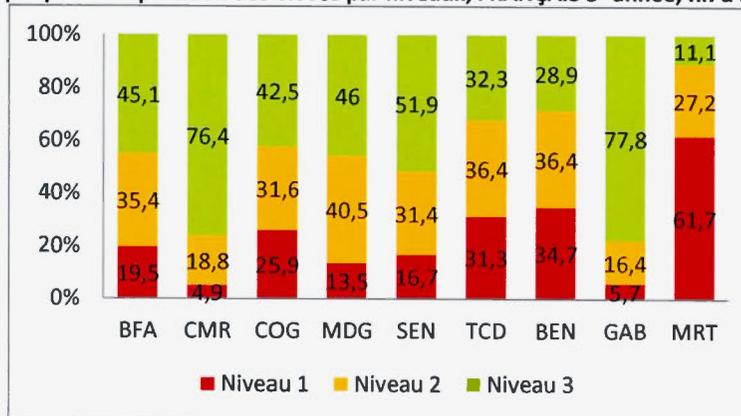
- le Cameroun, le Gabon et Madagascar, qui obtiennent les meilleurs résultats ;
- le Burkina Faso, le Congo et le **Sénégal**, qui occupent une **position médiane** ;
- la Mauritanie, le Bénin et le Tchad, qui ont les résultats les plus faibles.

En dehors des résultats moyens ou médians, on observe, au sein de chaque pays, une proportion importante d'élèves en réelle difficulté scolaire et de fortes disparités. Pour représenter ces proportions, trois niveaux ont été définis, pour la 5<sup>e</sup> année :

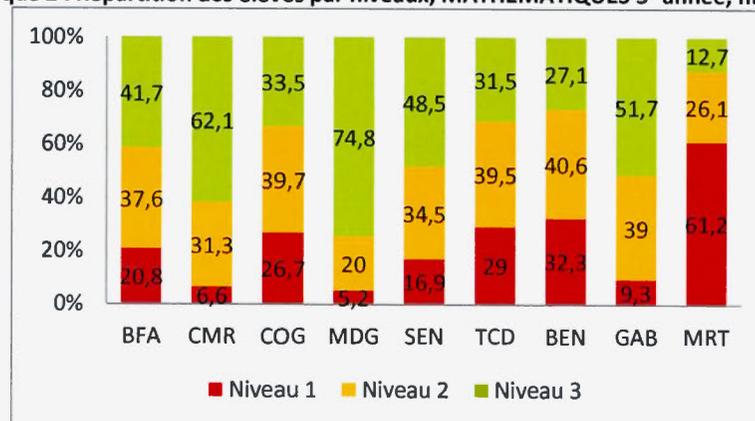
- Niveau 1 : les élèves ont moins de 25 sur 100, ce qui correspond au 1<sup>er</sup> quartile mais également au score qu'aurait un élève qui répondrait au hasard.
- Niveau 2 : Les élèves ont un score compris entre 25 et 40 sur 100.
- Niveau 3 : Les élèves ont un score supérieur à 40 sur 100, ce qui correspond à la médiane, mais également à ce qui est considéré comme le seuil de réussite au test.

Voici les résultats observés dans les neuf pays en fonction de ces niveaux :

**Graphique 1 : Répartition des élèves par niveaux, FRANÇAIS 5<sup>e</sup> année, fin d'année**



**Graphique 2 : Répartition des élèves par niveaux, MATHÉMATIQUES 5<sup>e</sup> année, fin d'année**



On remarque que la proportion d'élèves en difficulté (niveau 1, en rouge) au sein d'un pays est très proche en mathématiques et en français.

#### 4. Les facteurs de la qualité

L'analyse des différences de performances entre les élèves fait ressortir qu'un certain nombre de facteurs influencent significativement (ou pas) les apprentissages scolaires au Sénégal :

**Le niveau de vie des familles** n'a pas d'impact sur la progression des élèves en cours d'année. Cependant, il explique une variation importante des résultats entre les écoles et entre les secteurs public et privé (les élèves les plus riches fréquentent les écoles offrant les meilleures conditions de scolarisation et maîtrisent mieux le français), tout comme du temps scolaire.

**La pratique de la langue d'enseignement à la maison** ne discrimine pas significativement les élèves entre eux. Néanmoins, les élèves sénégalais parlant le français à domicile ont l'avantage de garder un meilleur niveau de performance tout au long de leur cursus comparativement à leurs camarades.

Les acquis des élèves en cours d'année se révèlent indépendants de **l'aide que reçoivent les enfants pour les devoirs à domicile**.

**L'utilisation du manuel de lecture**, en 2<sup>e</sup> année, permet d'augmenter les résultats de fin d'année en français et en mathématiques.

L'analyse des facteurs liés à l'enseignant a, quant à elle, montré l'instabilité (non-significativité ou effet négatif) de l'effet de **la formation professionnelle et initiale** sur les acquis des élèves. Ces résultats surprenants interpellent inévitablement à propos de la qualité de la formation dispensée et de la motivation des enseignants. En même temps, l'absence de formation initiale diminue les acquis scolaires en français, tant en 2<sup>e</sup> année qu'en 5<sup>e</sup> année.

Comme dans la plupart des études PASEC, **l'expérience professionnelle de l'enseignant**, contrôlée à partir de son ancienneté dans la fonction, n'a pas d'influence sur les acquis des élèves.

**L'absentéisme des enseignants**, comme dans tous les pays PASEC, a un impact négatif sur les apprentissages des élèves à tous les niveaux, et atteint des proportions importantes au Sénégal.

Les analyses ont aussi montré qu'une proportion importante des enseignants (plus de 80 %) utilise « **la langue locale** » pour se faire comprendre en classe par tous les élèves, bien que les contenus pédagogiques soient en français. Cette pratique, qui ne discrimine pas pour autant les élèves de 5<sup>e</sup> année, diminue les performances des élèves de 2<sup>e</sup> année.

Il ressort des différentes combinaisons de la taille des classes que seules **les classes à effectif inférieur à 40 élèves** s'avèrent avoir un effet positif, toute chose étant égale par ailleurs, sur les acquis des élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années.

## 5. Les pistes de politiques éducatives en faveur de la qualité

Au vu de ces résultats, les pistes suivantes apparaissent déterminantes pour améliorer la qualité des apprentissages :

Mesures	Coûts engendrés	Effets
<b>Amélioration des conditions matérielles et respect des normes éducatives</b>		
Diminuer les tailles de classes en priorité dans les petits niveaux	+	++
Prioriser la dotation en manuels de lecture dans les petites classes	+	+
<b>Gestion du temps scolaire et des pratiques de classe</b>		
Améliorer la supervision des enseignants	+	+
Diminuer les occasions d'absence des maîtres afin d'augmenter le temps scolaire	-	++
<b>Renforcement de la capacité du personnel enseignant</b>		
Continuer la politique de formation initiale des enseignants et assurer au moins un an de formation	+	++
Assurer un encadrement de proximité en organisant régulièrement des journées pédagogiques autour des pratiques de classe, sans nuire au temps scolaire	-	++
S'assurer que le secteur privé recrute les enseignants à un niveau académique suffisant et avec une bonne formation initiale	néant	++

Par ailleurs, certains résultats ouvrent des questions, qui n'ont cependant pas vocation à être tranchées dans le cadre de cette étude :

**a. Composition du corps enseignant**

L'effet du genre de l'enseignant sur les apprentissages est contrasté. Il paraît important de mener une réflexion sur les raisons qui empêchent les enseignantes de performer aussi bien que leurs collègues masculins, en particulier dans les grandes classes (5<sup>e</sup> année et au-delà) : charge de travail à la maison importante, moins bonne reconnaissance sociale des femmes, motivation différente à enseigner, etc.

**b. Introduction des langues nationales dans le système éducatif**

Beaucoup d'enfants sont pénalisés par leur faible apprentissage du français, en particulier dans les petites classes. En outre, les maîtres qui utilisent la langue nationale pour se faire comprendre des élèves ne réussissent pas mieux (en termes de résultats de leurs élèves) que leurs collègues qui enseignent exclusivement en français. Au regard de ces résultats, il paraît important que toute la communauté éducative du Sénégal prenne en compte ce problème et trouve des solutions adéquates. Si l'introduction des langues nationales est envisagée comme une solution, la mise en place d'une telle réforme nécessiterait des efforts supplémentaires en termes de formation des enseignants et de production de manuels et de guides, ainsi qu'un suivi pédagogique des apprentissages.

**c. Politique de Développement Intégré de la Petite Enfance**

Les modèles n'ont pas permis de cerner de façon précise l'impact de la pré-scolarisation sur les acquis scolaires. En effet, ils tendent à montrer que l'effet se concentre sur les premières années de scolarisation et s'estompe en cours de cycle. La politique de pré-scolarisation prévue par le Sénégal ne semble donc pas être, à long terme, un levier efficace dans l'optique d'une amélioration des acquis scolaires au Sénégal.

**d. Temps scolaire**

Cette variable est significative dans quasiment tous les modèles, démontrant que faire des efforts pour diminuer les absences des enseignants et augmenter le quota d'heures des élèves a un impact net sur les acquis scolaires. Ce chantier semble être très important pour le Sénégal.

**6. Des constats globaux sur la qualité de l'éducation en Afrique francophone**

Les constats suivants ressortent de l'analyse des résultats d'évaluations menées par le PASEC entre 2004 et 2007 dans neuf pays : la Mauritanie, le Tchad, le Bénin, le Cameroun, Madagascar, le Gabon, le Burkina Faso, le Congo et le Sénégal :

**a. Au sujet de la relation entre les résultats scolaires et les indicateurs contextuels des pays**

Lorsqu'on met en relation les résultats scolaires mesurés par le PASEC dans neuf pays avec des indicateurs contextuels sur la richesse du pays, les dépenses d'éducation, le taux d'accès en 5<sup>e</sup> année et la part des élèves parlant le français à la maison (calculés sur les échantillons PASEC), on constate que ces indicateurs contextuels n'expliquent que très peu les différences de résultats scolaires (mesurés par le score moyen aux tests PASEC). Les pays de la tranche des moyens revenus – à savoir, le Cameroun, le Congo et le Gabon – ont globalement de meilleurs résultats que les autres.

Tableau 2 : Indicateurs contextuels PASEC VII et VIII

Année	Pays	PIB par habitant	Dépenses publiques par élève en % du PIB par tête	Taux d'accès en 5 <sup>e</sup> année	Pourcentage d'élèves qui parlent le français à la maison	Score moyen 5 <sup>e</sup> année français (sur 100)	Score moyen 5 <sup>e</sup> année maths (sur 100)
2004	Mauritanie	433	13,9 %	60	2,7 %	22,2	22,2
2004	Tchad	262	6,3 %	48	10,2 %	34,3	34,0
2005	Bénin	321	11,8 %	57	8,7 %	32,1	31,9
2005	Cameroun	679	8,3 %	60	31,0 %	55,5	47,2
2005	Madagascar	233	5,1 %	57	0,7 %	39,4	52,0
2006	Gabon	4263	4,0 %	70	94,3 %	57,0	42,4
2007	Burkina Faso	260	16,6 %	42	9,8 %	40,1	38,2
2007	Congo	1103	3,4 %	79	29,0 %	39,1	36,0
2007	Sénégal	509	10,7 %	69	5,2 %	42,1	40,9
<b>Moyenne</b>		<b>896</b>	<b>9 %</b>	<b>60</b>	<b>21 %</b>	<b>40</b>	<b>38</b>

#### b. Au sujet des langues d'enseignement

La proportion d'élèves des échantillons PASEC parlant le français à la maison mérite une attention particulière puisque le français est la langue officielle d'enseignement en 5<sup>e</sup> année dans tous les pays étudiés. Globalement, seuls 21 % des élèves parlent le français à la maison, cette proportion variant de 0,7 % en Mauritanie à 94,3 % au Gabon. Il faut signaler les cas spécifiques de la Mauritanie et de Madagascar, où la majorité de la population parle une langue nationale – respectivement l'arabe et le malagasy – qui est également la langue d'enseignement des mathématiques dans les premières années du cycle. Dans les autres pays, plusieurs langues nationales cohabitent : à titre d'exemple, on parle au Cameroun près de 280 langues.

D'autre part, un parallèle avec l'Afrique anglophone, où les réformes visant l'enseignement en langues nationales sont plus avancées que dans l'espace francophone, s'impose. Dans les pays couverts par le SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality), soit ceux d'Afrique australe, 76 % des élèves parlent « des fois » ou « souvent » la langue du test, qui est principalement l'anglais, contre 21 % parlant le français dans les pays PASEC. C'est davantage la pratique de la langue à la maison que le revenu par habitant (par ailleurs, supérieur à ceux des pays PASEC) qui exerce une influence sur les résultats des élèves dans les pays du SACMEQ. Les pays qui ont des scores SACMEQ moyens supérieurs à 500 ont pour la plupart une proportion importante d'élèves parlant la langue du test à la maison, en dehors de Zanzibar.

On ne note pas vraiment de différences importantes entre Afrique francophone et anglophone en matière de dépenses par élève, ce qui peut paraître paradoxal si l'on compare les conditions de scolarisation dans les deux sphères géographiques. En effet, les écoles anglophones sont relativement mieux dotées que les écoles francophones en intrants de base. Par exemple, dans chaque pays SACMEQ, plus de 20 % des élèves sont dans une école disposant d'une bibliothèque, alors que cette proportion n'est atteinte que dans trois pays PASEC. De plus, les enseignants anglophones n'ont pas les mêmes diplômes, formations initiales et statuts que leurs homologues francophones.

Les tests ne permettent malheureusement pas de faire des comparaisons de résultats d'apprentissage entre PASEC et SACMEQ. Toutefois, on peut citer le cas de Maurice, qui a pris part aux deux programmes (même si les tests PASEC utilisés sont différents des tests standard) : Maurice a les meilleurs résultats parmi ses pairs du PASEC (environ 60 % de réussite), tandis qu'il se place en quatrième position parmi les pays du SACMEQ.

### **c. Au sujet des curricula**

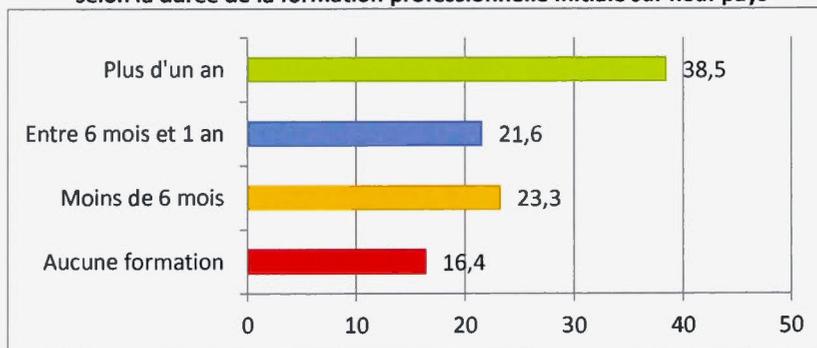
Dans cinq pays PASEC – la Mauritanie, le Bénin, le Tchad, le Congo et le Burkina Faso –, plus de 20 % des élèves éprouvent de graves difficultés scolaires en fin de 5<sup>e</sup> année. Ces résultats soulignent des difficultés réelles d'implantation des curricula dans les écoles. En 2007, le PASEC a fait analyser les curricula officiels et implantés dans les pays d'Afrique francophone – à travers l'examen du programme, des manuels et du guide du maître dans l'ensemble des pays, ainsi que des questionnaires aux enseignants dans cinq pays (Bénin, Cameroun, Niger, Madagascar et Sénégal). Ce travail conclut à un décalage entre les instructions officielles et les pratiques en classe, et plus spécifiquement en lecture. Les différences entre curricula implantés et officiels se situent en termes de types d'apprentissage et en termes de répartition par domaine (par exemple, pour le français : grammaire, vocabulaire, compréhension en lecture, etc.).

### **d. Au sujet des moyens mis à disposition des écoles et des élèves**

Au niveau des élèves, 31 % d'entre eux ne reçoivent aucune aide dans les devoirs à domicile, ce qui est à mettre à relation avec le niveau d'alphabétisation des parents. En effet, seules 53,4 % des mères sont alphabétisées. 53,1 % des élèves pratiquent les travaux des champs et 18,8 % des élèves sont des enfants confiés, qui ne vivent pas avec leurs parents. 5 % des élèves cumulent des difficultés, à savoir : ont des parents analphabètes, pratiquent les travaux des champs, ne reçoivent aucune aide à la maison dans leurs devoirs, ne parlent pas la langue d'enseignement et n'ont aucun des biens considérés. Les élèves ne sont que 43,8 % à posséder un livre de français qu'ils peuvent apporter à la maison et seulement 36,5 % à posséder un livre de mathématiques. Ils ne sont que 22,3 % à avoir fréquenté la maternelle. Un quart des élèves ont redoublé plus d'une fois et le plus fort taux de redoublement est observé en 3<sup>e</sup> année (23 %).

Au niveau des enseignants, 16,4 % d'entre eux n'ont aucune formation professionnelle initiale et seuls 38,5 % ont une formation de plus d'un an. Par contre, 80,5 % d'entre eux ont reçu une formation en cours d'emploi, en règle générale de courte durée. Ils sont 17,8 % à s'être arrêtés au lycée et 32,9 % à avoir le BAC ou plus. Selon les directeurs, les enseignants se sont absentés 3,4 jours en moyenne le mois précédent l'enquête. 27,6 % des enseignants sont des femmes. Près de 70 % d'entre eux disposent du guide du maître et 82 % un tableau en classe. 17,9 % enseignent dans des classes multigrades. Un quart d'entre eux enseignent dans une classe de moins de 30 élèves et également un quart d'entre eux dans une classe de plus de 60 élèves. Avec une ancienneté moyenne de dix ans, les enseignants sont 58 % à déclarer vouloir rester dans la profession.

**Graphique 3 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle initiale sur neuf pays**



Au niveau des écoles, 38 % disposent d'une clôture, 45 % de l'eau potable et 63 % d'une association de parents d'élèves active. Seulement 28,5 % des écoles disposent d'une cantine gratuite. La fréquence des réunions entre enseignants et directeurs est le plus souvent mensuelle et 16 % des écoles sont dirigées par une femme.

**e. Au sujet des facteurs de qualité qui reviennent de manière récurrente**

Voici les dix facteurs qui reviennent le plus souvent dans les évaluations PASEC comme ayant une influence significative (positive ou négative) sur les acquisitions scolaires des élèves :

1. Le redoublement
2. Le niveau de vie des élèves
3. L'âge d'entrée à l'école
4. Le genre de l'élève
5. L'absentéisme des enseignants
6. L'aide dans les devoirs à domicile
7. La formation professionnelle initiale des enseignants
8. La taille de classe
9. La fréquence des réunions entre enseignants et directeurs
10. Le fait de parler la langue d'enseignement à la maison

## BIBLIOGRAPHIE

- Agar, Michael H. 1980. *The Professional Stranger*. New York: Academic Press, 227 p.
- Agence française de développement. s.d. «Éducation et formation professionnelle : investir pour une croissance durable». In *AFD : développeur d'avenirs durables*. En ligne. <[http://www.afd.fr/home/projets\\_afd/education#.UldNkm83iSo](http://www.afd.fr/home/projets_afd/education#.UldNkm83iSo)>. Consulté le 23 octobre 2012.
- Agnew, John A. 1982. «Technology Transfer and Theories of Development: Conceptual Issues in the South Asian Context». *Journal of Asian and African Studies*, vol. 17, no 1-2 (janvier), p. 16-31.
- Alatas, Syed Farid. 2010. «The Call for Alternative Discourses in Asian Social Sciences». In *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, p. 171-172. Paris: UNESCO et Conseil international des sciences sociales.
- Amara, Nabil, Mathieu Ouimet et Réjean Landry. 2004. «New Evidence on Instrumental, Conceptual, and Symbolic Utilization of University Research in Government Agencies». *Science Communication*, vol. 26, no 1 (septembre 2004), p. 75-106.
- Anadón, Marta (dir.). 2007. *La recherche participative : multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 221 p.
- Arborio, Anne-Marie, et Pierre Fournier. 2005. *L'observation directe*, 2e édition. Coll. «128, série L'enquête et ses méthodes». Paris: Armand Colin, 128 p.
- Azoulay, Gérard. 2002. *Les théories du développement : du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Coll. «Didact Économie». Rennes: Presses universitaires de Rennes, 332 p.
- Balandier, Georges. 2004 (1971). «Dynamiques sociales». In *Sens et puissance : les dynamiques sociales*, 4e édition, p. 13-73. Paris: Presses universitaires de France.
- Banque africaine de développement. 2012. «Le Sénégal atteint le point d'achèvement au titre de l'initiative PPTE : la BAD lui accorde une importante réduction de dette». In *Groupe de la Banque africaine de développement : Bâtir aujourd'hui, une meilleure Afrique demain*. En ligne. <<http://www.afdb.org/fr/news-and-events/article/senegal-reaches-completion-point-in-hipc-initiative-obtains-major-debt-relief-from-the-afdb-3641/>>. Consulté le 23 octobre 2012.
- Banque mondiale. 2011. «The Global Partnership for Education and the World Bank». In *The World Bank: Working for a World Free of Poverty*. En ligne. <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20278663~menuPK:617564~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>. Consulté le 22 octobre 2012.

- Baribeau, Colette. 2005. «Le journal du bord du chercheur». *Recherches qualitatives*, vol. Hors série, no 2, p. 98-114.
- Barlet, Muriel, et Anthony Briant. 2003. *Le PASEC : un outil de la Francophonie au service du développement de l'éducation*. Rapport de stage effectué à la CONFEMEN, 146 p.
- Beaud, Stéphane, et Florence Weber. 2008. *Guide de l'enquête de terrain*, Nouvelle édition. Coll. «Grands repères : Guides». Paris: La Découverte, 357 p.
- Bertini, Marie-Joseph. 2009. «Construire/déconstruire : les épistémologies de genre, moteurs de la post-modernité». In *Les sciences de l'information et de la communication à la rencontre des cultural studies*, Françoise Albertini et Nicolas Pélissier (dir.), p. 111-129. Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 2007. *L'entretien*, 2e édition refondue. Coll. «128, série L'enquête et ses méthodes». Paris: Armand Colin, 128 p.
- Bourassa, Bruno, Mehdi Boudjaoui et Isabelle Skakni. 2012. *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites*. Coll. «Pratiques d'accompagnement professionnel». Québec: Presses de l'Université Laval, 203 p.
- Box, Louk. 2001. *To and Fro: International Cooperation in Research and Research on International Cooperation*. Inaugural lecture presented at the acceptance of the position of Professor in International Cooperation at the Faculty of Cultural Sciences, Maastricht University, 12 octobre 2001, 55 p.
- Bray, John N., Joyce Lee, Linda L. Smith et Lyle Yorks. 2000. «Collaborative Inquiry: A Paradigm for Adult Learning Through Research; Philosophical Foundations of Collaborative Inquiry; Collaborative Inquiry and Other Participatory and Action-Based Inquiry Methods». In *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection and Meaning Making*, p. 1-49. Thousand Oaks, California, Londres, New Delhi: Sage.
- Bucchi, Massimiano, et Federico Neresini. 2008. «Science and Public Participation». In *The Handbook of Science and Technology Studies*, 3e édition, Edward J. Hackett, Olga Amsterdamska, Michael Lynch et Judy Wajcman (éd.), p. 449-472. Cambridge: MIT Press.
- Caillods, Françoise, Laurent Jeanpierre, Elise Demeulnaere, Mathieu Denis, Koen Jonkers et Édouard Morena. 2010a. «Conclusions and Futures Lines of Action». In *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, Françoise Caillods (dir.), p. 347-356. Paris: UNESCO et Conseil international des sciences sociales.
- 2010b. *Résumé du Rapport mondial sur les sciences sociales 2010 : Divisions dans les savoirs*. Paris: UNESCO et Conseil international des sciences sociales, 26 p.

- Cambridge Education, Mokoro Ltd. et Oxford Policy Management. 2010. *Évaluation à mi-parcours de l'Initiative de mise en oeuvre accélérée du programme Éducation pour tous : Rapport de synthèse volume 1 - Rapport principal et résumé exécutif*: Commanditée par la Banque mondiale au nom du partenariat de l'IMOA, 19 p. En ligne. <[http://www.mokoro.co.uk/files/13/publication/FTI\\_ExecutiveSummary\(French\)\(Feb2010x\).pdf](http://www.mokoro.co.uk/files/13/publication/FTI_ExecutiveSummary(French)(Feb2010x).pdf)>. Consulté le 27 octobre 2012.
- Campbell, Bonnie. 2009. «La recherche pour le développement: où en sommes-nous?». *European Journal of Development Research*, vol. 21, no 1, p. 26-31.
- Carden, Fred. 2004. «Issues in Assessing the Policy Influence of Research». *International Social Science Journal*, no 179, mars 2004 (Tracking Impact: Case Studies on the Social Science-Policy Nexus), p. 135-151.
- , 2009a. *Des connaissances aux politiques : Tirer le meilleur parti possible de la recherche en développement*, Préface de Carol H. Weiss, Trad. de Marine Armstrong. Québec: Presses de l'Université Laval; Ottawa: Centre de recherches pour le développement international, 336 p.
- , 2009b. *Knowledge to Policy: Making the Most of Development Research*, Préface de Carol H. Weiss. New Delhi, Thousand Oaks, Londres, Singapour : Sage; Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 218 p.
- Cellard, André. 1997. «L'analyse documentaire». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Jean Poupart (éd.), p. 251-271. Montréal: Gaëtan Morin.
- Centre d'expertise des grands organismes. 2013. «Le taux de réponse». In *Centre d'expertise des grands organismes du gouvernement du Québec : pour des services publics de qualité*. En ligne. <<http://grandsorganismes.gouv.qc.ca/?page=element&nIDElement=2125>>. Consulté le 10 juin 2013.
- Chunharas, Somsak. 2000. «Introduction: Research to Action and Policy, The Need for a New Concept». In *Lessons in Research to Action and Policy: Case Studies from Seven Countries*, Council on Health Research for Development (COHRED) Working Group on Research to Action and Policy, p. 1-8. Genève: COHRED.
- Clain, Olivier. 1989. «Sur la science contemporaine». *Société*, no 4 (hiver 1989), p. 95-142.
- CONFEMEN. 1990. *Compte rendu des travaux de la 42e Session ministérielle de la CONFEMEN*: (Bamako, Mali, 19-20 juillet 1990).
- , 1991. *Compte rendu des travaux de la 43e Session ministérielle de la CONFEMEN*: (Djibouti, Djibouti, 12-13 mars 1991).

- 2002. *Plan de relance de la CONFEMEN*. Adopté à la 50e session ministérielle (Ouagadougou, 20-22 novembre 2002), 7 p. En ligne. <<http://www.confemen.org/1639/plan-de-relance-de-la-confemen-novembre-2002/>>.
- 2004a. *Actes de la 51e Session ministérielle de la CONFEMEN*: (Grand-Baie, Maurice, 18-22 octobre 2004).
- 2004b. *Règlement du Comité scientifique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Version adoptée par le Bureau, session ministérielle de 2004, 4 p. En ligne. <<http://www.confemen.org/1636/reglement-du-comite-scientifique-du-programme-d%E2%80%99analyse-des-systemes-educatifs-de-la-confemen-juin-2004/>>.
- 2005. *Procès verbal de la réunion du Comité scientifique du PASEC*: (La Somone, Sénégal, 21-23 février 2005). 11 p.
- 2012a. *Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie : Éducation pour tous, tous pour l'éducation*. En ligne. <<http://www.confemen.org/>>. Consulté le 28 novembre 2012.
- 2012b. *Statuts de la CONFEMEN*. Modifiés et adoptés par la 55e session ministérielle (décembre 2012), 19 p. En ligne. <<http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/03/Statuts-de-la-CONFEMEN-Ndjamena-d%C3%A9cembre-2012.pdf>>.
- CONFEMEN, et Ministère de l'Éducation du Sénégal. 2006. *Convention portant sur le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN : Évaluation diagnostic au Sénégal (2006-2008)* 7p.
- CONFEMEN/PASEC. 2006. *PASEC VIII Sénégal : Cahier de l'administrateur de tests pour l'enquête de fin d'année (campagne d'enquête 2006/2007)*. Dakar: CONFEMEN, 37 p.
- CONFEMEN/PASEC, et Ministère de l'Éducation du Sénégal. 2010. *Diagnostic des apprentissages dans un système éducatif en expansion : Évaluation PASEC Sénégal 2007*. Dakar: CONFEMEN, 142 p.
- Court, Julius, et John Young. 2003. *Bridging Research and Policy: Insights from 50 Case Studies*. ODI Working Paper 213. Londres: Overseas Development Institute, 46 p.
- Crewe, Emma, et John Young. 2002. *Bridging Research and Policy: Context, Evidence and Links*. ODI Working Paper 173. Londres: Overseas Development Institute, 25 p.
- CRSH, CRSNG et IRS. 2010. *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, décembre 2010, 234 p.
- De Gaulejac, Vincent. 2005. *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Nouvelle édition. Coll. «Points». Paris: Seuil, 353 p.

- Denis, Jean-Louis, et Jonathan Lomas. 2003. «Convergent Evolution: The Academic and Policy Roots of Collaborative Research». *Journal of Health Services Research and Policy*, vol. 8, no Suppl. 2, p. 1-6.
- Des Aulniers, Luce. 1993. «Pillage en douce ou radicalité attentive? L'ethnobiographie en situation de menace». *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, no 9 (automne 1993), p. 115-136.
- Deslauriers, Jean-Pierre, et Michèle Kérisit. 1997. «Le devis de recherche qualitative». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Jean Poupart (éd.), p. 85-111. Montréal: Gaëtan Morin.
- Development Finance International. 2009. *Éducation pour tous - Initiative Fast Track*. Coll. «Profil des donateurs». Londres: DFI, 9 p. En ligne. <<http://www.development-finance.org/fr/activites-de-dfi/guide-des-donateurs.html>>. Consulté le 24 octobre 2012.
- Duque, Ricardo B., Marcus Ynalvez, R. Sooryamoorthy, Paul Mbatia, Dan-Bright S. Dzorgbo et Wesley Shrum. 2005. «Collaboration Paradox: Scientific Productivity, the Internet, and Problems of Research in Developing Areas». *Social Studies of Science*, vol. 35, no 5 (octobre 2005), p. 755-785.
- Escobar, Arturo. 1997. «Anthropologie et développement». *Revue internationale des sciences sociales*, no 154, p. 539-559.
- FMI. 2012. «Liste des fiches techniques». In *Fonds monétaire international*. En ligne. <<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/list.aspx>>. Consulté le 28 octobre 2012.
- Forum consultatif international sur l'EPT. 1996. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), 3e édition. Paris: UNESCO, 42 p.
- Fraser, Nancy. 2005. *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Coll. «Textes à l'appui, série Politique et sociétés». Paris: La Découverte, 179 p.
- Freitag, Michel. 1998. «Le naufrage de l'université». In *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, p. 29-83. Québec: Nota bene.
- Gaillard, Gérald. 1997. «L'anthropologie américaine». In *Dictionnaire des ethnologues et des anthropologues*, p. 61-91. Paris: Armand Colin.

- Gaillard, Jacques. 1990. «La science du Tiers-Monde entre deux mondes : science nationale ou science internationale? Quelques réflexions et implications politiques». *Social Science Information*, vol. 29, no 3, p. 655-675.
- . 1992. «Science Policies and Cooperation in Africa: Trends in the Production and Utilization of Knowledge». *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 14, no 2 (décembre), p. 212-233.
- . 1994. «North-South Research Partnership: Is Collaboration Possible between Unequal Partners?». *Knowledge and Policy*, vol. 7, no 2 (été), p. 31-63.
- . 1999. *La coopération scientifique et technique avec les pays du Sud : peut-on partager la science?* Coll. «Hommes et Sociétés». Paris: Karthala, 340 p.
- Gibbons, Michael. 1999. «Science's New Social Contract with Society ». *Nature*, vol. 402, no C81, p. 11-17.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott et Martin Trow. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage, 179 p.
- Ginsburg, Liane R., Steven Lewis, Lisa Zackheim et Ann Casebeer. 2007. «Revisiting Interaction in Knowledge Translation». *Implementation Science*, vol. 2, no 34.
- Guèye, Hady, Lamine Kane, Babacar Diop et Amadou Abdoul Sy. 2010. *Sénégal : Prestation efficace des services d'éducation*. Dakar: Open Society Initiative for West Africa, 125 p.
- Gueye, Mbaye Ndoumbé. 2006. «Le Programme décennal de l'éducation et de la formation : Acceptation et participation». *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 36, no 2 (Dialogue politique et éducation : expériences africaines, vol. 2). En ligne. <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/138/138F.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/138/138F.pdf)>.
- Hollanders, Hugo, et Luc Soete. 2010. *Rapport de l'UNESCO sur la science 2010 : Résumé exécutif*. Paris: UNESCO, 31 p.
- Hountondji, Paulin J. 1994. «Introduction : Démarginaliser». In *Les savoirs endogènes : Pistes pour une recherche*, Paulin J. Hountondji (dir.), p. 1-34. Dakar: CODESRIA.
- IMOA-EPT. 2004. *Éducation pour tous - Initiative de mise en oeuvre accélérée : Document cadre*, 18 p. En ligne. <[http://www.efa-cameroon.org/sites/efa-cameroon.org/files/document\\_cadre\\_fast\\_track.pdf](http://www.efa-cameroon.org/sites/efa-cameroon.org/files/document_cadre_fast_track.pdf)>. Consulté le 28 octobre 2012.

- . 2006. *Lettre des partenaires techniques et financiers signataires au Secrétariat de l'initiative Fast Track au sujet de l'évaluation et de l'endossement de la stratégie sectorielle éducation du Sénégal*, 6 p. En ligne.  
<<http://www.globalpartnership.org/media/library/SenegalendorsementLetter.pdf>>.
- Jaccoud, Mylène, et Robert Mayer. 1997. «L'observation en situation et la recherche qualitative». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Jean Poupart (éd.), p. 211-249. Montréal: Gaëtan Morin.
- Jarousse, Jean-Pierre, et Alain Mingat. 1993. *L'école primaire en Afrique : analyse pédagogique et économique (le cas du Togo)*. Paris: L'Harmattan, 319 p.
- Labrecque, Marie France. 2000. «L'anthropologie du développement au temps de la mondialisation». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 24, no 1, p. 57-78.
- Landry, Réjean. 2000. *L'utilisation de la recherche issue des sciences sociales*. Allocution préparée pour l'Académie des lettres et des sciences humaines, Société Royale du Canada. Québec, 25 février 2000, 16 p.
- Landry, Réjean, Moktar Lamari et Nabil Amara. 2003. «The Extent and Determinants of the Utilization of University Research in Government Agencies». *Public Administration Review*, vol. 63, no 2 (mars-avril 2003), p. 192-205.
- Lapassade, Georges. 1992-1993. «L'observation participante». In *La méthode ethnographique présentée par Georges Lapassade*. En ligne.  
<<http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm>>. Consulté le 21 septembre 2013.
- . 1994. «Vocabulaire critique des microsociologies». *Présentaine*, no 1 (mai 1994).
- Laperrière, Anne. 1997. «Les critères de scientificité des méthodes qualitatives». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Jean Poupart, p. 365-389. Montréal: Gaëtan Morin.
- Laplantine, François. 2001. *L'anthropologie*, Nouvelle édition. Coll. «Petit bibliothèque Payot». Paris: Payot & Rivages, 243 p.
- Lassiter, Luke Eric. 2005. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 189 p.
- Lenclud, Gérard. 1987. «La tradition n'est plus ce qu'elle était : sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie». *Terrain*, no 9, p. 110-123.

- Martin, Ben R. 2003. «The Changing Social Contract for Science and the Evolution of the University». In *Science and Innovation: Rethinking the Rationales for Funding and Governance*, A. Geuna, A. J. Salter et W. E. Steinmueller (éd.), p. 7-29. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Moumouni, Abdou. 1998 (1964). *L'éducation en Afrique*, 2e édition. Paris, Dakar: Présence africaine, 327 p.
- Mouton, Johann. 2010. «The State of Social Science in Sub-Saharan Africa». In *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, Françoise Caillods (dir.), p. 63-67. Paris: UNESCO et Conseil international des sciences sociales.
- Nowotny, Helga, Peter Scott et Michael Gibbons. 2003. «Introduction - 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge». *Minerva*, no 41, p. 179-194.
- OCDE. 2005. *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement*. Forum à haut niveau, Paris, 28 février au 2 mars 2005: Organisation de coopération et de développement économiques, 14 p.
- , 2011. «Les forums de haut niveau sur l'efficacité de l'aide : petit historique». In *OCDE : Des politiques meilleures pour une vie meilleure*. En ligne. <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacitedelaide/lesforumsdehautniveauurlefficacitedelaidetithistorique.htm#>. Consulté le 22 octobre 2012.
- ODI. 2004a. *Bridging Research and Policy in International Development: An Analytical and Practical Framework*. Briefing Paper of the Research and Policy and Development (RAPID) Programme. Londres: Overseas Development Institute, 4 p.
- , 2004b. *Réduire l'écart entre la recherche et les politiques de développement international : un cadre analytique et pratique*. Note d'information 1 du programme de recherche et d'action pour le développement (RAPID). Londres: Overseas Development Institute, 4 p.
- OIF. 2010. *Vivez la Francophonie*. Paris: Organisation internationale de la Francophonie, 16 p. En ligne. <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/vivez-la-francophonie.pdf>.
- , 2013. *Organisation internationale de la Francophonie*. En ligne. <http://www.francophonie.org/>. Consulté le 10 avril 2013.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. *Anthropologie et développement : Essai en socio-anthropologie du changement social*. Coll. «Hommes et sociétés». Marseille: Association euro-africaine pour l'anthropologie du changement social et du développement: Paris: Karthala, 221 p.

- Olukoshi, Adebayo. 2010. «The Contribution of Social Science Networks to Capacity Development in Africa». In *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, Françoise Caillods (dir.), p. 134-136. Paris: UNESCO et Conseil international des sciences sociales.
- ONU. 2002. *Rapport de la Conférence internationale sur le financement du développement*. Monterrey (Mexique), 18-22 mars 2002, 103 p.
- Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3e édition. Coll. «U, Sciences humaines et sociales». Paris: Armand Colin, 423 p.
- Partenariat mondial pour l'éducation. 2012a. *Partenariat mondial pour l'éducation : une éducation de qualité pour tous les enfants*. En ligne. <<http://www.partenariatmondial.org/french/>>. Consulté le 24 octobre 2012.
- . 2012b. *Global Education Partnership: Quality Education for All Children*. En ligne. <<http://www.globalpartnership.org/>>. Consulté le 22 octobre 2012.
- Pérez-Guerrero, Manuel. 1950. «Programme élargi d'assistance technique». *Unasyiva : Revue internationale des forêts et des produits forestiers de la FAO*, vol. 4, no 4.
- Petitjean, Patrick. 1992. «Sciences et empires : un thème prometteur, des enjeux cruciaux». In *Science and Empires: Historical Studies about Scientific Development and European Expansion*, Patrick Petitjean, Catherine Jami et Anne-Marie Moulin (dir.), p. 3-12. Dordrecht, Londres et Boston: Kluwer Academics Publishers.
- Poupart, Jean. 1997. «L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Jean Poupart, p. 173-209. Montréal: Gaëtan Morin.
- Rambaud, Patrick. 2008. «Internationales (organisations)». *Encyclopaedia Universalis*. En ligne. <<http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/organisations-internationales/>>. Consulté le 7 avril 2013.
- Réseau du CAC. 1999. «Thème : L'Initiative spéciale du système des Nations Unies pour l'Afrique». In *Réseau du CAC sur le développement rural et la sécurité alimentaire*. En ligne. <<http://www.rdfs.net/OLDsite/fr/themes/Afeb99bf.htm>>. Consulté le 28 octobre 2012.
- Rivière, Claude. 1999. «Concepts et méthodes de l'anthropologie». In *Introduction à l'anthropologie*, p. 11-27. Paris: Hachette.
- Romm, Norma R. A. 2002. «Introduction; The Practice of Social Science: Implications for Researcher Accountability». In *Accountability in Social Research: Issues and Debates*. New York: Kluwer Academic Publishers.

- Sabelli, Fabrizio. 1993. *Recherche anthropologique et développement : Éléments pour une méthode*. Coll. «Recherche et travaux de l'Institut d'ethnologie». Neuchâtel: Éditions de l'Institut d'ethnologie; Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 176 p.
- Sall, Ebrima. 2010. «The View from the Regions: Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA)». In *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, Françoise Caillods (dir.), p. 44-47. Paris: UNESCO et Conseil international des sciences sociales.
- Schiele, Bernard. 2008. «On and about the Deficit Model in an Age of Free Flow». In *Communicating Science in Social Contexts*, Donghong Cheng, Michel Claessens, Toss Gascoigne, Jenni Metcalfe, Bernard Schiele et Shunke Shi (éd.), p. 93-117. New York: Springer.
- Sénégal. 2005. *Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation*. Dakar: Gouvernement du Sénégal, 8 p.
- Sénégal. Ministère de l'Éducation. 2003. *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous)*. Dakar: Ministère de l'Éducation, 138 p. En ligne. <<http://www.gouv.sn/Programme-decennal-de-l-education.html>>.
- , 2005a. *Candidature du Sénégal aux évaluations diagnostiques du PASEC, phase VIII 2005-2006*. Dakar: Ministère de l'Éducation, 8 p.
- , 2005b. *Plan d'action de la deuxième phase (2005-2007) du Programme décennal de l'éducation et de la formation*. Dakar: Ministère de l'Éducation, 166 p. En ligne. <<http://www.globalpartnership.org/media/library/SenegalPlan.pdf>>.
- Sénégal. Ministère de l'Éducation nationale. 2010. *Ministère de l'Éducation nationale*. En ligne. <<http://www.education-new.gouv.sn/root-fr/files/index.php>>. Consulté le 28 novembre 2012.
- Shohat, Ella. 1992. «Notes on the "Post-Colonial"». *Social Text*, no 31/32, p. 99-113.
- Shrum, Wesley. 2000. «Science and Story in Development: The Emergence of Non-Governmental Organizations in Agricultural Research». *Social Studies of Science*, vol. 30, no 1 (février 2000), p. 95-124.
- Shrum, Wesley, et Yehouda Shenhav. 1995. «Science and Technology in Less Developed Countries». In *Handbook of Science and Technology Studies*, Nouvelle édition révisée, Sheila Jasanoff, Gerald E. Markle, James C. Petersen, Trevor Pinch et Society for Social Studies of Science (éd.), p. 627-651. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.

- Sussex Group. 1971. «Science in Underdeveloped Countries: World Plan of Action for the Application of Science and Technology to Development ». *Minerva*, vol. 9, no 1 (janvier), p. 101-121.
- Travaux publics et services gouvernementaux Canada. 2007. *Pratiques exemplaires en recherche sur l'opinion publique : Améliorer la participation des répondants aux sondages téléphoniques*. Ottawa: TPSGC, 64 p. En ligne. <<http://www.tpsgc-pwgsc.gc.ca/rop-por/rapports-reports/documents/telephone-fra.pdf>>. Consulté le 10 juin 2013.
- Trench, Brian. 2008. «Towards an Analytical Framework of Science Communication Models». In *Communicating Science in Social Contexts*, Donghong Cheng, Michel Claessens, Toss Gascoigne, Jenni Metcalfe, Bernard Schiele et Shunke Shi (éd.), p. 119-135. New York: Springer.
- UNESCO. 1995-2012a. «Enseignement primaire : Engagements internationaux». In *UNESCO : Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes*. En ligne. <[http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=33165&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=33165&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Consulté le 22 octobre 2012.
- , 1995-2012b. «L'Éducation pour tous (EPT)». In *UNESCO : Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes*. En ligne. <<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>>. Consulté le 22 octobre 2012.
- , 1995-2012c. «Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous». In *UNESCO : Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes*. En ligne. <<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/home/>>. Consulté le 22 octobre 2012.
- , 2000a. *Cadre d'action de Dakar - L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000). Paris: UNESCO, 78 p.
- , 2000b. «L'évaluation de l'EPT : Qu'est-ce que le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000?». In *Forum mondial sur l'éducation 2000*. En ligne. <[http://www.unesco.org/education/wef/fr-leadup/fr\\_assess.shtm](http://www.unesco.org/education/wef/fr-leadup/fr_assess.shtm)>. Consulté le 29 octobre 2012.
- , 2007. *Consultation d'experts sur une définition opérationnelle de l'éducation de base (17-18 décembre 2007) : conclusions*. Paris: UNESCO, 12 p. En ligne. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180253f.pdf>>. Consulté le 23 décembre 2013.

- Université de Mons. 2009. «L'éducation dans les pays en développement : analyse et conception des systèmes éducatifs». In *Département des sciences et de la technologie de l'éducation : cours en ligne*. En ligne. <<http://ute.umh.ac.be/ped/>>. Consulté le 3 mars 2013.
- UQÀM. s.d. «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains (juin 2012)». In *Université du Québec à Montréal : recherche et création*. En ligne. <<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/cadre-normatif-ethique-humains.html>>. Consulté le 29 juillet 2012.
- Urama, Kevin Chika, Nicholas Ozor, Ousmane Kane et Mohamed Hassan. 2010. «Chapter 14: Sub-Saharan Africa». In *UNESCO Science Report 2010: The Current Status of Science around the World*, Lidia Brito (dir.), p. 278-321. Paris: UNESCO.
- Waast, Roland. 2002. *L'état des sciences en Afrique : Vue d'ensemble*. Synthèse de "La science en Afrique à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle". Paris: Institut de recherche pour le développement et Ministère des Affaires étrangères, 68 p.
- Wilhelm, Beate Elsa. 2008. *Science with Africa: A Plea for Relevance*. Conférence "Science with Africa" (Addis Abeba, 3-7 mars 2008): p.
- Wolton, Dominique, Catherine Mandigon et Aurélien Yannic. 2008. *L'identité francophone dans la mondialisation*. Coll. «Rapports de la Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie». Paris: Organisation internationale de la Francophonie, 94 p. En ligne. <[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport\\_Wolton\\_identite\\_fne\\_mondialisat\\_dec\\_2008.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_Wolton_identite_fne_mondialisat_dec_2008.pdf)>. Consulté le 2 avril 2013.