

**La recherche face au besoin de connaissances en matière d'éducation.
Propos réflexifs autour d'un parcours de recherche en Afrique francophone**

Marc Pilon*

A l'approche de l'échéance de 2015 relative aux OMD et à l'EPT, le processus de « négociation » des nouveaux objectifs post-2015 est déjà bien engagé au sein de la communauté internationale ; et ce avec une interrogation particulière quant à la place qui sera accordée à l'éducation (scolaire). Fera-t-elle notamment l'objet d'un objectif spécifique ? Dans ce contexte global, les rencontres nationales et internationales se multiplient, les divers « *think-thanks* » sont à l'œuvre... De nombreux rapports en termes de bilan vont être produits d'ici 2015, remplis de données statistiques, pour mesurer le chemin parcouru par rapport aux objectifs en matière d'éducation, et pour encore nombre de pays, notamment africains, évaluer le chemin qui reste à parcourir ... La décennie 2000 regorge déjà d'une multitude d'études, de rapports, avec notamment le Rapport mondial de suivi de l'EPT, publié annuellement par l'Unesco depuis 2002. Il convient ici de souligner et saluer l'initiative de l'Unesco qui pour produire ce rapport alimente sa réflexion via la commande de nombreuses études références à des universitaires et chercheurs (lesquelles sont accessibles en ligne sur le site de l'Unesco). Une question vient alors à l'esprit : quelle est la part de la recherche dans la production des connaissances et la réflexion politique sur l'éducation, notamment en Afrique ?

En regard de cette interrogation, ma contribution n'est pas d'une facture habituelle, en ce sens qu'elle ne concerne pas une présentation de résultats de recherche. Elle relève plutôt du témoignage, à travers un travail réflexif sur la place de la recherche dans la production de connaissances sur l'éducation – entendue ici sous sa forme scolaire ou non formelle (l'alphabétisation) – ; cet exercice se réfère à mon parcours de chercheur, français, ayant travaillé (et encore aujourd'hui) essentiellement sur l'Afrique de l'Ouest (et surtout francophone), avec des séjours longs au sein de deux universités, celle de Lomé (de 1986 à 1992 à l'Unité de Recherche en Démographie - URD) et celle de Ouagadougou (de 1999 à 2006 à l'Institut Supérieur des Sciences de la Population - ISSP).

Mes propos ne prétendent nullement avoir une portée générale ; aussi serait-il particulièrement intéressant de pouvoir les confronter au même type d'approche se référant à d'autres contextes, en Afrique (notamment anglophone) et ailleurs.

Dans un premier temps, il me semble important de revenir sur l'importance accordée à l'éducation, en matière de changement social, de croissance économique, de développement... et sur le rôle croissant joué par la communauté internationale dans la construction de ce que l'on pourrait qualifier une « évidence normative », dans la conception, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques éducatives nationales, et lié à tout cela son rôle dans la production de connaissances sur l'éducation.

Dans un second temps, ma réflexion porte alors sur la place de la recherche dans le processus de production de connaissances sur l'éducation. Après l'exposé du constat d'une faiblesse

* Démographe, directeur de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD), membre de l'Unité mixte de recherche UMR196 CEPED (Centre population et développement), Université Paris Descartes-INED-IRD.

structurelle de la recherche en éducation en Afrique, je m'interrogerai sur les rapports en recherche et consultance, et enfin sur l'absence de capitalisation de regard critique en matière de production et d'analyse des données quantitatives.

L'éducation facteur-clé du "changement" : la construction internationale d'une « évidence normative »

Qui oserait dire, dans un langage courant, que "l'éducation n'est pas une bonne chose" ? Est-il encore besoin de s'interroger sur les interrelations entre société, éducation et développement, et plus précisément sur le rôle crucial qu'y joue l'éducation, rôle qui semble une évidence, aller de soi ? Le consensus ne semble faire aucun doute.

En écho à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, le texte fondateur de l'Éducation Pour Tous (EPT, adopté à Jomtien en 1990) réaffirme dans son préambule que « l'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier » ; son Cadre d'action vise à « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux », dans une vision élargie de l'éducation. Le *Rapport de suivi sur l'EPT dans le monde 2002* reprend la même philosophie de l'éducation la déclinant en premier lieu en tant que droit de l'être humain, et en rappelant l'évolution du concept de développement humain en vue de « corriger l'accent mis trop exclusivement sur la croissance par habitant comme indicateur central du succès des politiques de développement ». En 2003, un des rapports de synthèse publiés à l'issue de la 36^{ème} session de la Commission de la population et du développement de l'ONU, et qui portait sur le thème "Population, éducation et développement", rappelle que « la communauté internationale a explicitement reconnu que l'éducation, en particulier l'enseignement primaire, est indispensable au progrès social et démographique, à un développement économique durable et à l'égalité des sexes »¹. Lors de cette session tous les pays représentés, du Nord comme du Sud, ont insisté dans leur déclaration sur l'importance de l'éducation, perçue comme le facteur-clé du changement, dans tous les domaines. Pour les pays du Sud, et particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne, faiblement scolarisés cette attente vis-à-vis de l'éducation a pris une importance accrue depuis la tenue de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien (Thaïlande) en 1990, conférence dont l'objectif fut repris dans le Plan d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD) en 1994, puis par le Sommet du Millénaire en 2000². Tout dernièrement, dans le cadre du processus en cours de négociation de l'agenda international post-2015, *The High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda* mis en place par les Nations unies vient de publier en 2013 son rapport intitulé "*A new Global Partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development*". L'éducation y est souvent citée pour ses effets escomptés, et fait l'objet d'un objectif spécifique (n°3) "*Provide Quality Education and Lifelong Learning*".

Sans remettre en cause le bien-fondé des attentes, multiples, de l'éducation, il convient de souligner le poids (devenu prédominant) de la communauté internationale (à travers les coopérations bilatérales et les Organisations Internationales), dans la construction de ce consensus, au point de produire un discours et une vision normatifs, qui laissent peu de place au doute, aux interrogations, à la réflexion critique. Comme le souligne A. Vinokur (2005 : 8) " Au "bascullement du monde" (Beaud 1997) à partir des années 1980 correspond le

¹ Nations Unies, 2003 – *Population, éducation et développement. Rapport concis*, Département des Affaires économiques et sociales, Division de la population, New York, 59p.

² L'échéance initialement fixée à l'an 2000 fut été reportée à 2015 lors du Forum de Dakar en 2000, au vu de l'insuffisance des progrès accomplis.

basculement doctrinal vers un nouveau modèle normatif de l'instruction, également véhiculé – entre autres organisations internationales - par l'OCDE³. La figure centrale n'en est plus la société, mais l'individu." Ce consensus me semble même refléter une vision standardisée, atemporelle, mécanique et a priori positive du rôle joué par l'éducation, comme si cette dernière avait toujours eu (depuis son apparition) la même finalité, et produisait partout et en tout temps les mêmes effets ; comme si implicitement il suffirait en fait de reproduire l'expérience passée (et supposée réussie) des pays « développés ». C'est pourtant oublier que les systèmes éducatifs, forts différents à travers le monde, sont le produit d'une histoire. Je me permets de reprendre ici deux points de la conclusion d'un ouvrage collectif paru en 2006, qui semblent garder toute leur actualité (Pilon, 2006 : 243) :

« Sur le plan des politiques :

- Il apparaît essentiel que la conception et la mise en œuvre de toute politique éducative prennent en compte l'importance du facteur historique qui fait que les évolutions politiques, démographiques, économiques et sociales des pays du Sud se font à la fois selon des temporalités et des intensités différentes, et dans des contextes radicalement différents, à savoir beaucoup moins favorables que ce qu'ont connu les pays du Nord.
- Historiquement exogènes aux sociétés locales et l'étant largement restés, les systèmes éducatifs des pays du Sud (particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne) et les politiques éducatives qui les sous-tendent s'avèrent de plus en plus définis et pilotés par les exigences de la communauté internationale. En imposant son rythme de changement et une vision standardisée des problèmes, son implication croissante réduit progressivement l'autonomie des politiques éducatives nationales avec le risque d'en altérer la pertinence. »

Face à ce consensus mondialisé quant aux bienfaits supposés et attendus de l'éducation, exprimé par tous les pays représentés lors de la 36^{ème} Conférence de la CPD de 2003, évoquée plus haut, me revient en mémoire le seul discours discordant, pourrait-on dire politiquement incorrect, prononcé par Amartia Sen alors convié à donner une conférence à cette occasion, et qui dit notamment : « *Even though it is absolutely right to see education as an empowering development, we must also pay attention to the impact of education on our value systems [...]. We have to try to make sure that rather than broadening human beings, schools do not end up imprisoning people in little inflexible boxes that serve as bunkers of belligerance* »⁴.

³ En vertu du principe de subsidiarité, les organisations internationales ne sont pas autorisées par leurs chartes fondatrices à s'immiscer directement dans les politiques d'éducation de leurs pays membres. Leur action dans ce domaine est donc principalement indirecte, visant Etats et opinions publiques dans le but de persuader, légitimer, inciter : « *dialogue, consensus, examen et pression par les pairs sont au cœur de l'OCDE* », précise cette dernière organisation sur son site web. Pour être efficace à cette échelle, le discours sur l'éducation qui sous-tend leurs recommandations doit se présenter comme normatif et universel, scientifiquement fondé, *nécessaire*... même, et surtout, s'il a changé au cours du temps.

⁴ Lors de sa conférence, intitulée « *The reach of schooling* », donnée au cours de la 36^{ème} session de la Commission de la population et du développement de l'ONU.

Comme dans d'autres domaines, cette prégnance de la communauté internationale se traduit par un besoin de mesure, donc de données statistiques, d'indicateurs à des fins de pilotage et d'évaluation des politiques éducatives, en lien notamment pour les pays du "Sud" avec les logiques d'attribution de l'aide et de son "optimisation" (en termes d' "efficacité") : "testing, comparaisons internationales des performances des élèves, évaluation des maîtres et des enseignements, taux de rendement des études, mesure des compétences, indicateurs qualitatifs standardisés de comparaison des systèmes éducatifs, quantification de critères de référence qualitatifs, normes d'assurance-qualité et d'accréditation des établissements, classements et palmarès des universités, indicateurs éducatifs de l'attractivité des territoires, etc." (Vinokur, 2005 : 9). Pour répondre à ce besoin de mesure, un certain nombre d'instruments ont donc été mis en place. Sur le plan institutionnel, le Pôle de Dakar de l'UNESCO, créé en 2001, se veut par exemple une "plateforme d'expertise en politiques éducatives" à destination des pays africains. Au titre de l'analyse sectorielle en éducation, il élabore pour les pays un *Rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN)* : "Ce document présente le diagnostic détaillé du système éducatif d'un pays. Il aide les décideurs à connaître les forces et faiblesses du système, suivre les progrès réalisés et définir les meilleures options de politiques éducatives. Le RESEN suit une approche inspirée de l'analyse économique de l'éducation. Il s'agit, dans une perspective comparative, d'un instrument d'aide à la décision autour des grands choix de la politique éducative. Il sert de référence au diagnostic"⁵. Parallèlement, d'autres instances internationales ont mis en place (depuis la fin des années 1980) des programmes internationaux d'enquêtes, conçues à des fins comparatives selon des standards identiques : les enquêtes sur les conditions de vie des ménages (Banque mondiale), les MICS (Unicef), les DHS (Macro Inc. – USAID), les enquêtes sur le travail des enfants (BIT) qui recueillent en autres des informations relatives à l'éducation pour tous les membres des ménages enquêtés, avec parfois des modules spécifiques. Via notamment la multiplication des tests sur les acquis scolaires (programmes PASEC, SCMEQ, MLA) et l'identification des « bonnes pratiques », le recours au *benchmarking* s'impose de plus en plus comme outil d'orientation des politiques, comme moyen de pression sur les pouvoirs politiques. Alors que ces institutions internationales n'ont pas un pouvoir d'autorité vis-à-vis des pays, le pouvoir de les obliger, leur démarche vise à les inciter, fortement, entre autres via le recours à la comparaison, au classement. S'en dégagent les pays qui, au regard des indicateurs retenus, sont alors présentés comme ceux ayant « réussi », comme les exemples à suivre... Le modèle utilisé par la Banque mondiale qui sert de fondement à l'élaboration du projet *Fast Track Initiative* en est une très bonne illustration.

Mais face à la multiplication des enquêtes et études conçues et financées par ces diverses institutions, qu'en est-il de la recherche « indépendante », au sein des universités et instituts de recherche, en Afrique et au « Nord » ? Quelle est sa place dans la production de connaissances en matière d'éducation ?

Quelle place pour la recherche en éducation ?

Le constat d'une faiblesse structurelle de la recherche, en dépit de quelques initiatives

Du moins en Afrique francophone, le champ de l'éducation demeure un parent pauvre de la recherche en sciences sociales, elle-même déjà peu développée. Il n'existe pratiquement aucune équipe de recherche constituée sur ce champ, notamment en sociologie de l'éducation. L'unité de recherche « Population et éducation » de l'Institut Supérieur des Sciences de la

⁵ Source :

http://www.poledakar.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=63&lang=fr

Population (ISSP), au sein de l'Université de Ouagadougou, fait assurément exception. Mis à part les sciences de l'éducation et des linguistes, les sociologues, anthropologues, économistes, démographes africains (francophones) titulaires d'un doctorat portant sur l'éducation sont assurément très peu nombreux. Côté revues scientifiques, *The Journal on Higher Education in Africa* édité par le Codesria n'existe que depuis 2003 ; le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) n'édite que depuis 2009 la Revue Africaine de Recherche en Education / Journal of Educational Research in Africa. Combien de séminaires ou colloques scientifiques sur des thématiques éducatives se sont-ils tenus en Afrique ?

Une raison de cette faiblesse de la recherche en éducation en Afrique, surtout celle relative à ce que l'on appelle couramment la « demande d'éducation » (ce qui se passe du côté des enfants et des familles), tient pour partie à une approche de l'éducation souvent réduite à la seule prise en compte du système éducatif, de l'« école » ; d'où l'importance relative des sciences de l'éducation. Par delà les questions relatives au fonctionnement des systèmes scolaires, pour nombre d'acteurs en éducation, comme je l'ai entendu de la part d'un responsable d'une ONG internationale : pas besoin de recherche, on sait ce qu'il faut faire... ! Les familles sont jugées ignorantes des bienfaits de la scolarisation, il faut donc les sensibiliser ; que de « campagnes de sensibilisation » ont ainsi été menées à travers le continent africain, notamment en matière de scolarisation des filles. Des campagnes qui ont fait l'objet de bien peu d'évaluations véritables, indépendantes. Sans pour autant nier l'intérêt, la pertinence de leur principe, de ce que j'ai pu observer il ressort très clairement que la manière dont elles sont conçues et conduites révèlent une ignorance des réalités familiales, des contraintes et logiques à l'œuvre, et souvent aussi un refus de reconnaître la responsabilité du système scolaire lui-même, par ses dysfonctionnements et son rapport aux familles, dans le « désintérêt » de celle-ci et de leurs enfants pour l'école. Il en va de même en ce qui concerne les actions d'alphabétisation, avec des acteurs qui, en dépit des difficultés rencontrées, des résultats souvent mitigés des actions menées, ne se soucient généralement aucunement de connaître les réelles « motivations » des adultes (Cerbelle, 2013). On sait ce qu'il faut faire, ce qui est « bon » pour les autres... !

Dans la plupart des pays, le ou les ministères en charge de l'éducation possèdent une DEP, « Direction des Etudes et de la Planification » (ou une structure dénommée autrement mais équivalente). Pendant (très) longtemps, et comme pour les autres services ministériels (tels que la comptabilité, les finances), une bonne partie des agents de ce type de structure était en fait des anciens enseignants, conseillers pédagogiques ou inspecteurs, reversés pour des raisons diverses dans ces services. Certains ont ainsi été amenés à réaliser des « études », perçues comme étant de la recherche, alors qu'ils ne disposaient généralement pas de la formation adéquate, ne maîtrisaient pas les concepts et outils méthodologiques relatifs au travail de recherche. Comme illustration de mon propos, je me suis par exemple retrouvé, dans le cadre d'un projet de « recherche » mené en partenariat avec une DEP, avec des membres de celle-ci, auparavant inspecteurs de l'éducation, qui s'improvisaient sociologues sur le terrain, menant des entretiens avec des parents ; mais durant lesquels c'est surtout la figure de l'ancien inspecteur qui ressortait, s'exprimait, « jugeait » les propos et comportements des parents... Illustration (répandue) de l'acteur du système éducatif qui « sait », qui « connaît », puisqu'il s'agit d'éducation !

En matière de structuration de la recherche éducation, je voudrais évoquer quelques initiatives. Le ROCARE, créé comme ONG en 1989, représenté aujourd'hui dans 17 pays africains, a mené de nombreux travaux de recherche. De par le profil de ses membres (notamment des cadres des ministères de l'éducation et des enseignants universitaires plutôt en sciences de l'éducation), les recherches entreprises se situent essentiellement du côté des systèmes éducatifs. Par ailleurs, au vu de quelques expériences de collaboration, la démarche des

membres du ROCARE semble plus souvent s'inscrire dans une logique de consultants que de chercheurs.

Avec un collègue démographe du Burkina Faso, Yacouba Yaro (remplacé plus tard par Jean-François Kobiané), nous avons initié en 1995 un réseau de recherche international intitulé FASAF « Famille et scolarisation en Afrique / Family and schooling in Africa », hébergé au départ par l'UEPA, l'Union pour l'Etude de la Population Africaine. Ce réseau visait notamment à promouvoir l'exploitation secondaire des données de recensement et d'enquêtes sociodémographiques, pour l'analyse statistique des facteurs de la scolarisation, alors assez peu développée en Afrique. En s'intéressant ainsi aux pratiques, aux stratégies des familles en matière de scolarisation, le réseau FASAF porte plutôt son attention sur la « demande d'éducation », venant en quelque sorte en complément des approches du ROCARE.

En dépit d'un bilan d'activités somme toute honorable (5 ouvrages, 3 colloques, 3 ateliers de formation), faute de moyens de fonctionnement, le réseau est à la recherche d'un « second souffle ». Dans les pays concernés par le réseau, seul le Burkina Faso, au niveau de l'ISSP, comprend une équipe de recherche dédiée au champ de l'éducation ; dans les autres pays, il n'existe pas de démarche collective de recherche (montage de projets, recherches de financements), de prise d'initiative, seulement des réactions aux sollicitations de la coordination du réseau.

Je voudrais évoquer une autre expérience, très enrichissante et novatrice dans sa démarche, à l'occasion d'un projet de recherche sur la mesure de l'effectivité du droit à l'éducation, mené à l'initiative de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'Université de Fribourg. Un groupe réunissant chercheurs, statisticiens, experts en éducation, acteurs nationaux (ministère de l'éducation et ONG) et internationaux de l'éducation a mené sur plusieurs années un travail original de réflexion pour aboutir à la proposition d'un tableau de bord du droit à l'éducation pour tous, expérimenté sur le cas de l'éducation de base au Burkina Faso, à travers un ensemble d'une cinquantaine d'indicateurs, quantitatifs et qualitatifs, et concernant à la fois l'éducation formelle et non formelle (IIEDH et APENF, 2005). Ce projet illustre les possibilités d'un partenariat constructif entre milieu universitaire et de la recherche d'un côté et acteurs de l'éducation de l'autre ; une expérience à méditer...

Sans aucun doute à la faveur d'un "effet EPT", depuis les années 2000 l'éducation fait l'objet d'un intérêt nettement accru de la part des chercheurs et enseignants-chercheurs africains et africanistes. Alors que pendant longtemps, les démographes ne considéraient l'éducation que comme un facteur explicatif des comportements démographiques, et surtout de leur changements (en matière de fécondité, de santé dans enfants, etc.), depuis plusieurs années les colloques de démographie voient se multiplier les séances consacrées spécifiquement aux processus de scolarisation.

Dans le même temps, force est de constater, que cette attention « scientifique » de plus en plus portée aux questions éducatives ne repose pas toujours sur une démarche « scientifique » digne de ce nom. Tel est par exemple le cas de recherches portant sur les questions de violence en milieu scolaire ; une thématique difficile, sensible (proche de l'émotionnel), encore très, très peu abordée, et qui nécessite des précautions conceptuelles et méthodologiques pas toujours prises. Ce fut l'un des constats tirés à l'occasion d'un colloque co-organisé par le réseau FASAF, le ROCARE et l'ONG PLAN, sur le thème « éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne », tenu en 2006 à Yaoundé.

Je voudrais par ailleurs souligner qu'en France également, il n'existe actuellement pratiquement aucune équipe de recherche constituée "spécialisée" sur l'éducation dans les pays du Sud/en développement. Indice d'une sorte de manque de reconnaissance de l'importance de ce champ scientifique, en décalage avec l'importance accordée à l'éducation dans les discours politiques, une institution de recherche comme l'IRD n'a recruté à ce jour que trois sociologues de l'éducation depuis sa création.

En 2001, Yacouba Yaro et moi-même avons coordonné un ouvrage collectif (paru dans une collection de l'UEPA), intitulé « La demande d'éducation en Afrique. Bilan et perspectives de recherche ». Les chapitres consacrés à des monographies de pays mettaient bien exergue la rareté des recherches sur ce thème. Il serait fort intéressant de procéder aujourd'hui à une synthèse critique plus large de la production scientifique relative aux questions éducatives en Afrique, en croisant les disciplines de sciences sociales impliquées, les thématiques abordées, les types d'approches, les niveaux d'enseignement concernés, etc. ; et cela selon les pays.

Une question vient alors de suite à l'esprit : quelle est la part de la recherche dans la production de connaissances sur l'éducation, en Afrique ? Ce qui conduit alors à poser une autre question, celle de ses rapports avec la consultance...

Recherche versus études/consultance

Un constat apparaît particulièrement patent dans le domaine de l'éducation en Afrique, à savoir la prédominance d'une production institutionnelle non académique de connaissances, notamment via le recours à la consultance.

Depuis une vingtaine d'années, comme évoqué précédemment, on assiste à une implication croissante des institutions internationales dans le champ de l'éducation, tant au niveau de la production de données statistiques sur l'éducation (avec une multiplication des acteurs) que de la réalisation d'études. La Banque mondiale, par son leadership croissant, est assurément devenue un acteur majeur de la production de connaissances sur l'éducation. Sa capacité financière est sans commune mesure avec celle de la recherche universitaire. La multiplication des projets d'action en matière d'éducation s'est accompagnée d'une même multiplication des « études », menées quasi exclusivement soit par des « experts » des institutions commanditaires et/ou via le recours à la consultance externe (individuelle ou via des bureaux d'études). Les quelques « revues sectorielles en éducation » menées dans certains pays, généralement pas des « consultants » universitaires africains, témoignent de l'importance, de la prédominance de ces études ; la production proprement scientifique, de type académique, y est quasi inexistante, ignorée. Cette prédominance se lit aussi dans les bibliographies des mémoires d'étudiants, où les références académiques sont très souvent minoritaires. Au point donc, où cette production institutionnelle de connaissances s'impose de plus en plus comme la référence, y compris dans le champ académique.

Cela se révèle particulièrement patent en matière de « travail des enfants » et de « qualité de l'éducation » ; deux champs très fortement portés et documentés par les institutions internationales, qui ont leurs idéologies, leurs propres agendas... ! Nombre de travaux dits de recherche reprennent ces deux notions, sans aucun recul critique.

Sans aucunement remettre en cause le principe de ces études liées à la consultance, ni jouer la partition du chercheur dans sa tour d'ivoire et se prétendant le seul habilité à mener des recherches et donc à produire la « bonne » et « vraie » connaissance, il convient tout de même de s'interroger ; car la connaissance n'est pas « neutre »... Au vu de mes expériences passées et de ce que j'ai pu « voir », plusieurs points méritent d'être soulevés :

- En dépit d'absence de données précises, l'explosion du marché de la consultance est une évidence. Les bureaux d'études et les consultants se multiplient, notamment dans les pays africains, sans aucun contrôle quant aux compétences ; avec des attributions des marchés qui vont trop souvent au « moins disant » financièrement et/ou aux « bien placés » dans les réseaux clientélistes. Au final, en fait, ce qui semble souvent importer, ce ne sont pas les résultats de l'étude, mais le fait de l'avoir fait faire, d'avoir pu dépenser l'argent (surtout en fin d'année budgétaire)...
- En regard de la modestie des salaires des universitaires et des crédits alloués pour la recherche, nombre d'universitaires se tournent vers la consultance, « succombent à ses sirènes », avec au bout des honoraires généralement confortables, devenant pour certains des sources de revenus conséquentes. Mais cela devient vraiment problématique quand le temps passé à la consultance se fait au détriment de celui qui devrait être consacré aux cours, à l'encadrement des étudiants, à ses propres travaux de recherche, quand l'attente du gain annihile tout esprit critique (par rapport aux termes de référence de telle étude), quand le style rédactionnel du rapport d'étude fait perdre à l'universitaire sa capacité à écrire un article scientifique dans les règles de l'art »... J'évoque ici des situations dont j'ai été témoin, et dont je doute fort qu'elles soient des exceptions.
- Une confusion manifeste, inconsciente ou entretenue, existe entre « étude » et « recherche », chez les commanditaires, avec trop souvent une ignorance, réelle ou feinte, des conditions d'une production de connaissances de qualité, répondant à un minimum d'exigence scientifique : en termes de temps, de coût, de méthodologie. Il y aurait beaucoup à dire sur la manière dont sont menées les approches dites « qualitatives » (souvent via des *focus groups*). On ne peut « raisonnablement » pas par exemple, en trois mois, concevoir et réaliser une enquête à l'échelle nationale, puis l'analyser et rédiger le rapport. Alors que les études tendent à se substituer à la recherche, me vient en mémoire un propos d'un consultant professionnel tenu fin des années 1980 et s'adressant au chercheur : « les travaux des chercheurs sont essentiels pour nous, leurs résultats nous sont très précieux, car nous (consultants) n'avons pas le temps, la capacité en quelques semaines, voire quelques mois, de produire le même type de connaissance ; nous sommes complémentaires »...
- L'existence des programmes internationaux d'enquêtes standardisées, avec souvent un accès quasi libre aux sources de données, a engendré une multiplication des analyses comparatives entre pays, avec souvent à la clé le recours à des outils statistiques sophistiqués, puissants. Si la démarche comparative -notamment dans la recherche- a sa raison d'être, est pertinente dans son principe, elle donne souvent lieu à des interprétations des résultats décevantes, parfois erronées, par manque de contextualisation des situations nationales. La réalisation des RESEN s'expose aussi à cette critique. D'un pays à l'autre, les rapports sont élaborés selon la même méthodologie, suivent le même plan, abordent les mêmes grands thèmes ; peu d'attention semble portée aux éventuels problèmes spécifiques pouvant affecter tel pays. Une illustration de cet état de fait en est donnée par le dernier RESEN du Burkina Faso qui ne traite pas spécifiquement des conséquences du conflit ivoirien survenu en 2002 sur l'éducation, alors que le pays a connu un afflux de plusieurs centaines de milliers de personnes fuyant la Côte d'Ivoire ; si l'impact quantitatif sur la scolarisation semble avoir été marginal à l'échelle nationale, il a été très fort dans

les zones les plus touchées par l'afflux de migrants ; et sans parler des aspects plus qualitatifs (Kaboré *et al.*, 2009 ; Lanoue, 2006⁶).

- En contrepoint d'un temps de la recherche jugé souvent trop long, les commanditaires mettent généralement en avant « l'urgence » : celle l'action (il faut résoudre un « problème », on ne peut attendre plusieurs années...), mais aussi celle du décaissement (il faut dépenser l'argent). L'urgence du développement, l'urgence de l'EPT (de l'atteinte des objectifs), ou plutôt celle liée au mode de fonctionnement des institutions commanditaires et à des agendas politiques ? Le risque, trop souvent effectif, est que ces urgences entraînent de la précipitation, produisent de l'à peu près, avec au final de la « mauvaise » connaissance et possiblement des actions, des politiques inappropriées.

Ces propos ne sont ceux d'un chercheur réglant ses comptes avec les consultants ; j'ai moi-même participé à plusieurs « études » (pour l'UE, l'Unicef, des ONG...). Simplement il revient au « consultant » (notamment s'il est par ailleurs chercheur ou universitaire), de garder un esprit critique, de savoir au besoin discuter les termes de référence, et au final pouvoir dire « non ».

Consultance et recherche doivent être vues comme complémentaires, pouvant même s'enrichir mutuellement. Il serait assurément opportun de parvenir à organiser des rencontres, un dialogue entre d'un côté commanditaires d'études (Ministères, institutions internationales, ONG) et de l'autre chercheurs et universitaires, afin d'échanger sur toutes ces questions relatives à la production de connaissances à même d'éclairer au mieux les décideurs en matière d'éducation.

En raison de l'importance accrue donnée à la mesure, au suivi des indicateurs, il convient de s'interroger aussi sur les conditions de production et d'analyses des données quantitatives, sur les usages des indicateurs produits ?

Production et analyses des données quantitatives : absence de capitalisation et de regard critique

Encore en rapport avec l'implication croissante des institutions internationales, depuis les années 1980 les programmes d'enquêtes se sont multipliés (EDS/DHS, MICS, QUIBB, EPM, etc.), reposant sur le principe de questionnaires standards (afin de faciliter les comparaisons internationales). Il en est entre autres résulté que les directions ou instituts nationaux de statistique sont devenus des sortes d'agences d'exécution en matière de collecte et d'analyse, avec au final des rapports standardisés. En dépit des critiques qui peuvent être adressées à ces types d'enquête, on assiste dans nombre de pays africains à une accumulation de données démographiques et socio-économiques, notamment en matière d'éducation (fréquentation scolaire, niveau d'instruction, alphabétisation, etc.), qui offrent des perspectives d'analyse très intéressantes des processus de scolarisation, et notamment et leur évolution dans le temps. Force est de constater, hélas !, que ces diverses sources de données demeurent largement sous-exploitées, ne font que rarement l'objet d'analyses approfondies. Les recensements généraux de la population sont assurément la source de données la moins exploitée ; pourtant en dépit de leurs limites, les données censitaires offrent des potentialités d'analyse en matière d'éducation hélas trop souvent ignorées (Marcoux et Pilon, 2003) ; elles sont les seules à véritablement permettre des analyses spatiales à des niveaux géographiques fins (avec la

⁶ Le film documentaire « Après l'urgence », réalisé en 2006, met bien lumière la diversité et la complexité des conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation au Burkina Faso.

possibilité de réaliser des atlas), et centrées sur des sous-groupes de population (groupes minoritaires par exemple)⁷. On passe d'une collecte à la suivante, généralement sans réflexion critique sur les résultats obtenus, sur les informations collectées... Les résultats d'analyses spécifiques qui en sont faites par des chercheurs, amenant parfois à identifier des problèmes liés à certaines questions, restent sans suite. Les données s'accumulent, sans une véritable capitalisation. Dans la plupart des pays africains, fait assurément défaut une véritable politique nationale dans ce domaine. Mais, bien plus que les travaux d'analyse, c'est la réalisation même des enquêtes et des recensements, qui rapporte des financements...

Les taux de scolarisation calculés par les ministères de l'éducation diffèrent souvent de ceux issus des données censitaires ou d'enquêtes nationales, les premiers étant le plus souvent supérieurs aux seconds. Une situation qui est souvent source de polémiques, de tensions entre le ministère de l'éducation et l'institut national de statistique, eu égard aux enjeux politico-financiers liés à la valeur et l'évolution du taux (brut ou net) de scolarisation. Il arrive ainsi, lors de l'analyse d'un recensement de la population, qu'au vu d'effectifs scolaires issus du recensement inférieurs à ceux recensés par le ministère de l'éducation, que celui-ci parvienne à imposer que « ses » effectifs, jugés plus fiables, soient pris en compte dans le calcul des taux de scolarisation pour le rapport d'analyse du recensement. Expliquer les raisons des écarts entre les deux sources, lesquelles conduisent à ne pas mesurer exactement la même « chose », s'avère un exercice bien difficile, faute d'un manque de regard critique sur les données et de la prégnance d'un rapport aux chiffres, aux statistiques reposant sur une précision statistique pourtant illusoire ; d'autant plus vraie dans des pays où les systèmes statistiques souffrent encore de nombreuses insuffisances.

Un autre exemple permet d'illustrer autrement ce manque de recul vis-à-vis des chiffres. En 2010, dans un pays ouest-africain, un rapport d'une mission conjointe des partenaires notait avec satisfaction un rapport de parité des taux bruts de scolarisation (au primaire) pour la région de la capitale légèrement favorable aux filles. Dans le même temps, l'analyse des données censitaires et d'enquêtes montrait plutôt la persistance d'une sous-scolarisation féminine... Qui dit vrai ?! Intrigué par cette situation, et somme toute surpris par cette « apparente » meilleure scolarisation des filles dans la capitale, j'ai précédé à un examen plus attentif des données ; cela m'a permis de constater que l'explication était à rechercher du côté du dénominateur, soit de la population scolarisable : au niveau du ministère de l'éducation, celle-ci est obtenue à partir des projections de population, lesquelles sont faites en appliquant un taux de croissance identique pour les deux sexes ; or, comme le confirment très clairement les données censitaires, le rapport de féminité aux âges scolaires dans la capitale s'est sensiblement accru depuis la fin des années 1990, résultant d'une intensification des migrations de travail des jeunes filles vers la capitale (essentiellement au titre de la domesticité). Il s'avère ainsi que le calcul des taux de scolarisation selon le sexe, effectués par le ministère de l'éducation, tel qu'il repose sur les projections de population, sous-estime l'effectif des filles d'âges scolaires et donc surévalue leur niveau de scolarisation. Dans la capitale, se pose bien le problème de la nette sous-scolarisation de ces filles venues ou envoyées avant tout pour y travailler comme domestiques, « petites bonnes ». Une pratique pourtant connue de tout le monde, mais qui ne semble pas interpeller...

Ces deux exemples me paraissent intéressants pour poser le problème de ce manque de regard critique (par rapport aux données), propre à toute démarche scientifique, et poser ainsi en amont le problème de la formation des statisticiens, des cadres... J'en ai rencontré beaucoup qui présentent une très bonne maîtrise des outils statistiques, mais qui n'ont pas appris à

⁷ Une récente thèse réalisée à partir des données du recensement du Burkina Faso de 2006 a permis par exemple d'aborder de façon originale la problématique de la scolarisation dans les ménages dirigés par une femme dans la capitale, Ouagadougou (Wayack-Pambé, 2012).

s'interroger... Comme l'avait déclaré A. Sauvy au siècle dernier, « être statisticien ne dispense pas d'être intelligent » !

Conclusion

Comment conclure ce témoignage, ces quelques réflexions issues du parcours d'un chercheur français travaillant sur l'éducation en Afrique ?

A la relecture de mes propos, je ne peux m'empêcher de les trouver bien banals ; du déjà vu, déjà entendu... la crainte aussi d'être perçu comme le chercheur éternel critique, enfermé dans sa tour d'ivoire dédaignant les autres types de savoirs (comme émanant de la consultance) mais, dans le même temps, la conviction de soulever des questions bien réelles et qui n'ont pas trouvé de réponses satisfaisantes.

Le point majeur, me semble-t-il, concerne les enjeux liés à la production d'une connaissance de « qualité » dans le domaine de l'éducation. Et cela dans un contexte où l'essentiel des connaissances produites le sont par des instances non académiques, à caractère non scientifique. Sans pour autant les « diaboliser » (ce qui serait une erreur, il existe de très bonnes études), cette situation révèle un véritable défi pour la communauté scientifique, qui doit notamment apprendre à mieux communiquer ses résultats auprès des décideurs. Elle devrait aussi interpeller les politiques et autres acteurs de l'éducation (OI, ONG, etc.) quant à leur responsabilité dans le processus de production des connaissances. Ce n'est pas nouveau, surtout dans le monde francophone, le dialogue, l'intercompréhension restent difficiles entre d'un côté politiques et acteurs du développement (de l'éducation notamment) et de l'autre universitaires et chercheurs. Me revient en mémoire ce propos d'un responsable d'une agence de développement, en réaction de critiques formulées à l'encontre des politiques relatives à l'EPT : « vous êtes donc contre l'EPT ? » ! Qui pourrait être opposé au principe d'une éducation (de qualité) pour tous ?

Mais force est de constater que les objectifs de l'EPT et ceux du Millénaire pour le Développement provoquent un effet « rouleau compresseur »... Face à la « machinerie » internationale mise en place pour atteindre les objectifs fixés, point ou guère de place pour la réflexion critique. N'y a-t-il pas « urgence » ? Mais qui définit les urgences, les priorités, les objectifs, les échéances ? Il faut scolariser à tout prix, mais à quel prix ? La situation d'un enfant « mal » scolarisé ou déscolarisé précocement est-elle toujours préférable à celle d'un enfant non scolarisé ? De quelle « éducation » parle-t-on ? La fameuse « qualité » de l'éducation est toujours en attente d'une définition acceptable et partagée par tous, elle le sera sans doute toujours. Parce que l'éducation (sous ses formes) est bien un « fait social total » (Durkheim), au cœur du fonctionnement des sociétés, qu'en deçà de la question du financement et du management des systèmes éducatifs, doit être posée la question : quelle éducation pour quelle société ? Or, ce n'est pas le genre de question que l'on pose une fois pour toute, elle est récurrente, en Afrique comme ailleurs...

Mais poser ces questions lors de débats relatifs à l'EPT, aux objectifs post-2015 apparaît bien incongru, en total décalage ? Comment faire face à une communauté internationale qui est « juge et partie » ?

Dans la conclusion de l'ouvrage évoqué précédemment, je soulevais aussi ces deux points, eux-aussi gardant toute leur actualité (Pilon, 2006 : 246) :

« En matière de connaissances :

- Dans ses conclusions, le Rapport de suivi de l'EPT 2002 note que « la couverture et la fiabilité limitées des données constituent un problème grave » ; un problème qui concerne à peu près toutes les questions abordées par cette synthèse. Alors que les indicateurs chiffrés prennent une importance croissante dans le suivi et l'évaluation des politiques, améliorer le fonctionnement et les capacités des services statistiques nationaux, et renforcer leur autonomie doivent être une priorité, tant nationale qu'internationale. Il conviendrait ainsi de porter une attention accrue à la réalisation et l'exploitation des recensements de la population.
- La connaissance n'est pas neutre. Alors que l'expertise internationale s'impose de plus en plus comme référence à la fois conceptuelle et scientifique, la production nationale d'une connaissance indépendante constitue un réel enjeu, en regard de la problématique de l'autonomie et de la pertinence des politiques éducatives, mais aussi démographiques et de développement. Ce qui passe par un nécessaire renforcement des capacités d'enseignement supérieur et de recherche sur le continent africain, particulièrement. »

Je voudrais rappeler enfin que cette contribution ne se veut pas un procès des études et de la consultance, dont le principe et l'intérêt ne font pour moi aucun doute, mais bien de la manière dont elles se pratiquent et tendent à se substituer à la recherche. Avec d'autres collègues, africains notamment, je partage cette idée d'une nécessité de trouver les voies et moyens de faire sortir la recherche (notamment francophone) d'un certain isolement du reste de la société, et surtout du monde des décideurs ; et de faire en sorte que les décideurs (politiques et du monde du développement) comprennent l'importance et l'enjeu de la recherche, ses exigences et contraintes, et œuvrent pour améliorer les conditions de la production de connaissances de « qualité » en matière d'éducation.

Ces propos et interrogations formulées par A. Vinokur (2005 : 12) me semblent garder toute leur actualité : « Dans ce contexte de mutation des systèmes éducatifs il est donc urgent que la recherche sur l'éducation se penche sur la critique de ses sources, i.e. des cadres politiques, théoriques et méthodologiques de la production de la mesure tout comme de la fiabilité des données recueillies. Où en sont dans les sciences sociales les conflits théoriques qui sous-tendent la mesure en éducation ? Le niveau opérationnel de la mise en œuvre du nouveau modèle éducatif restant l'Etat national, comment se transforment les cadres nationaux d'analyse et de mesure hérités ? Sont-ils encore des outils d'aide à la décision macro sociale ou déjà de simples outils de *benchmarking* transnational ? Comment la diversité des structures locales et le brouillage des frontières entre catégories des nomenclatures affectent-ils l'appréhension statistique du réel ? Quels sont les jeux de pouvoir, les contradictions, les résistances, les modes d'adaptation des acteurs de terrain dans la production des données et la mise en œuvre des normes ? »

Bibliographie

CERBELLE Sophie, 2013 – « Les analphabètes au Maroc : un groupe homogène en demande d'alphabétisation ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°12, ARES, pp. 205-224.

IIEDH (Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'Université de Fribourg) et APENF (Association pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle au Burkina), 2005 - *La*

mesure du droit à l'éducation. Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso, Paris, Karthala, 153 p.

KABORE Idrissa, PILON Marc et YARO Yacouba, 2009 – « Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation au Burkina Faso : un état des connaissances », in F.-J. Azoh, E. Lanoue et M.-T. Tchombé (éds) *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, KARTHALA-FASAF-ROCARE, Paris, pp. 115-127.

MARCOUX Richard et PILON Marc, 2003 – « Evaluation and prospects of methodological approaches concerning primary education in countries of the South : the point of view of demographers », In COSIO M., MARCOUX R., PILON M., QUESNEL A. (eds), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, CICRED, Paris, pp.77-100.

PILON Marc (éd.), 2006 - *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Collection *Rencontres* du CEPED, Paris, 247p.

PILON Marc et YARO Yacouba (éds.), 2001 – *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar, 221p.

VINOKUR Annie., 2005 – « Avant-propos », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°1, ARES, pp. 7-13.

WAYACK-PAMBE Madeleine, 2012 - « Genre, sexe du chef de ménage et scolarisation des enfants à Ouagadougou », Thèse de doctorat, Université de Paris Ouest-Nanterre La défense, 296 p. + annexes