ULg Library

http://lib.ulg.ac.be

http://matheo.ulg.ac.be

La plus-value de l'assistance technique comme outil de développement

Auteur : Beyens, Héloïse
Promoteur(s) : Paul, Elisabeth
Faculté : Faculté des Sciences Sociales
Diplôme : Master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée Coopération Nord-Sud
Année académique : 2016-2017
URI/URL : http://hdl.handle.net/2268.2/2595

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège — Faculté des Sciences Sociales

Année académique 2016-2017

NOM

Prénom :

Matricule :

Filière d'études :

La plus-value de l'assistance technique comme outil de développement

Analyse de deux projets de développement dans le secteur de l'éducation dans les Caraïbes

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de la Population et du Développement, à finalité spécialisée Coopération Nord-Sud

Remerciements

Je voudrais remercier Madame Elisabeth Paul, promotrice de ce mémoire, pour ses conseils judicieux et ses remarques éclairantes, ainsi que pour le soutien qu'elle a exprimé tout au long de ma recherche.

Je souhaiterais également remercier de tout cœur Mademoiselle Justine Contor, lectrice de ce mémoire, pour son aide précieuse et les longues heures qu'elle m'a consacrées, pour répondre à mes questions, apaiser mes doutes et guider mes recherches. Merci également à Monsieur Gautier Pirotte d'avoir accepté d'être le second lecteur.

J'exprime toute ma gratitude à Paula MacKinnon, pour son accueil au sein de *MindBloom Consulting*, pour ses encouragements et conseils ainsi que pour sa disponibilité et pour l'opportunité incroyable de vivre pendant plusieurs mois à la Barbade qu'elle m'a donnée.

Merci à toutes les personnes que j'ai rencontrées au cours de mes recherches : le staff du *Higher Education Development Unit*, pour son accueil, les consultants pour nos conversations enrichissantes, les personnes qui ont accepté de répondre à mes questions lors d'un entretien et mes amis barbadiens, qui m'ont permis de mieux comprendre leur culture.

Merci au personnel de la bibliothèque Graulich pour m'avoir guidée dans le dédale des étagères et sans qui je n'aurais probablement pas trouvé tous les ouvrages nécessaires à ma recherche.

Merci enfin à mes proches pour leur soutien et leur aide précieuse dans la relecture de ce mémoire.

Liste des acronymes

BAC : Barbados Accreditation Council

BCC : Barbados Community College

BVTB : Barbados Vocational Training Board

CARICOM : Caribbean Community

CEO : Chief Education Officer

ETTC : Erdistan Teacher Training College

ELP : Early Learners Programme

HEDU : Higher Education Development Unit

HRDS : *Human Resource and Development Strategy*

IDB : Inter American Development Bank

OECS : *Organisation of Eastern Caribbean States*

SFTF : Skills for the Future

SJPP : Samuel Jackman Prescod Polytecnic

TVETC : Technical and Vocational Training Board Council

USAID : *United States Agency for International Development* (Agence des Etats-Unis pour le développement international)

Sommaire

Remerciements **2**

Liste des acronymes **3**

Sommaire **4**

1. Introduction **6**

PREMIERE PARTIE : METHODOLOGIE ET CADRE CONCEPTUEL **8**

2. Méthodologie **8**
2.1. La démarche méthodologique : Etude de cas **8**
2.1.1. La revue documentaire 8
2.1.2. Les entretiens 9
2.1.3. L'observation participante 10
2.1.4. L'analyse des données 11
2.2. Les difficultés méthodologiques rencontrées **12**
2.3. Limites méthodologiques **12**

3. Cadre conceptuel **13**
3.1. Theory driven evaluation **14**
3.2. La théorie de l'acteur-réseau **16**
3.3. L'efficacité de l'aide et l'assistance technique dans le développement **18**

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE CAS **22**

4. Présentation des projets **22**
4.1. Mindbloom **22**
4.2. *Skills for the future (SFTF)* : analyse contextuelle et présentation **23**
4.2.1. La Barbade 23
4.2.2. Le projet / en quoi consiste-t-il ? 24
4.2.3. Les parties prenantes de SFTF 26
4.3. *Early Learners Programme*: analyse contextuelle et présentation **27**
4.3.1. Six pays de l'*Organisation des Etats de l'est des Caraïbes* 27
4.3.2. Le projet : en quoi consiste-t-il ? 29
4.3.3. Les parties prenantes de ELP 32

5. Les théories de programme **33**
5.1. La théorie de programme : Quelle logique d'intervention pour *Skills for the Future ?* **33**
5.2.* … Et pour le *Early Learners programme ? **34**

TROISIEME PARTIE : ANALYSE TRANSVERSALE ET DISCUSSION **36**

6. Analyse transversale **36**
6.1. Les problèmes à l'origine des réseaux et les acteurs concernés **36**
6.1.1. La problématisation 36
6.1.2. Les interactions à l'intérieur des réseaux : entre collaboration et compétition 38
6.1.3. Les intermédiaires 41
6.2. Deux réseaux d'alliances pour améliorer l'éducation dans les Caraïbes **44**
6.2.1. Mobilisation des organismes financeurs 45
6.2.2. Mobilisation des consultants 46
6.2.3. Mobilisation des partenaires locaux principaux 46
6.2.4. Mobilisation des bénéficiaires 47
6.2.5. Mobilisation d'autres partenaires 48
6.2.6. Difficultés de l'intéressement 49
6.3. Des négociations pour déterminer le rôle respectif de chacun **49**

6.3.1. Enrôlements au sein de Skills for the Future 50
6.3.2. Enrôlement au sein du Early Learners Programme 52
6.3.3. Difficultés liées à l'enrôlement 53
6.4. La question des représentants 55
6.4.1. Les porte-parole de Skills for the Future 55
6.4.2. Les porte-parole du Early Learners Programme 56
6.5. Des réseaux fructueux et durables 57
6.5.1. La transparence, la confiance et la visibilité : des paramètres primordiaux 57
6.5.2. Quel avenir pour ces deux réseaux ? 59
6.6. Un renforcement de capacité efficace ? 61
6.6.1. Quelques précisions concernant le renforcement de capacité 61
6.6.2. La question à 35 millions de dollars : le renforcement de capacités des partenaires locaux est-il sur la bonne voie ? 62
6.7. Conclusion 64

7. Discussion 64
7.1. Réponse aux hypothèses 64
7.2. La marque de fabrique de *MindBloom* 69

8. Conclusion 71

Bibliographie 73

Annexes 79
1. Annexe 1 : liste des personnes interviewées 79
2. Annexe 2 : Guide d'entretien 80
3. Annexe 3 : programmes phares 81

1. Introduction

L'éducation est reconnue comme un facteur de développement incontestable. Pourtant, pour un grand nombre de pays parmi les plus pauvres, l'amélioration de l'éducation dépend toujours de l'aide internationale, via des programmes de développement. Dans un premier temps, la stratégie adoptée fut d'asseoir un plus grand nombre d'enfants sur les bancs des écoles. Malgré une augmentation du nombre d'élèves fréquentant les institutions scolaires, les performances des écoliers n'étant pas satisfaisantes, les politiques relatives au développement de l'éducation furent changées. Dès lors, l'accent fut mis sur la **qualité** et donc sur l'évaluation des programmes mis en place.

Depuis les années 2000, avec le programme « Education for All », les dirigeants de nombreux pays se sont engagés à soutenir le développement de l'éducation. Pour ce faire, les acteurs de terrain utilisent un outil très à la mode bien que critiqué : l'assistance technique. J'analyserai plus en détail les atouts et les faiblesses de cet instrument de développement dans les pages suivantes.

L'objectif de ce mémoire est d'analyser la contribution des cabinets de consultance aux projets de développement dans le secteur de l'éducation en étudiant deux projets mis en place dans la région des Caraïbes : *Skills for the Future* et *Early Learners Programme.* En effet, les cabinets de consultance, fervents défenseurs du **renforcement de capacité**, ont régulièrement recours à l'assistance technique. J'aurai donc à cœur d'analyser si, oui ou non, l'utilisation de cet outil est pertinente dans le cadre du développement de l'éducation. Ces quelques mots de Madeleine Akrich reflètent clairement les questionnements présents dans le monde de l'aide internationale :

> *« Les ressorts de l'intrigue sont connus. […] Un projet jugé prometteur par tous les spécialistes et qui s'effondre soudainement tandis qu'un autre, auquel personne ne croyait plus, se transforme brusquement en succès […]. Et toujours les mêmes questions. Comment expliquer ces succès et ces échecs imprévisibles ? Comment rendre compte de ces retournements inattendus, de ces résistances qui se transforment en adhésion ou de ces enthousiasmes qui se muent en scepticisme puis en rejet ? » (*Akrich, 1988, p. 4).

Mon analyse se concentrera sur le cabinet *MindBloom Consulting*[1], une entreprise canadienne créée il y a une dizaine d'années et basée en Nouvelle-Ecosse, au Canada. Les domaines d'expertise de l'entreprise sont l'éducation, le renforcement des capacités, le monitoring et l'évaluation. L'éducation étant un puissant levier de lutte contre la pauvreté, les membres de MindBloom

[1] Tout au long de ce travail, j'utiliserai tour à tour les expressions « *MindBloom* » et « Cabinet de consultance » en considérant que celles-ci sont synonymes. Je tiens aussi à préciser que, pour plus de facilité, j'estimerai que les cabinets de consultance, et donc MindBloom, pourvoient principalement de l'assistance technique lors de leurs interventions dans des programmes de développement.

fournissent des solutions innovantes afin d'améliorer l'éducation et de contribuer au progrès économique et social du pays partenaire.

Ce cabinet de consultance participe actuellement à deux projets de développement dans le secteur de l'éducation dans la région des Caraïbes. Le premier, *Skills for the Future,* est un projet financé par l'Agence Interaméricaine de Développement et mis en place par le gouvernement barbadien. Le deuxième projet, *Early Learners Programme* (ELP), qui concerne plusieurs îles de la Communauté Caribéenne regroupées dans le CARICOM[2], est financé par l'Agence américaine internationale de développement (USAID) et mis en place par l'*Organisation of Eastern Caribbean States* (OECS).

Pour les deux projets, l'approche de MindBloom consiste à travailler avec des partenaires locaux ainsi qu'avec des membres de l'OECS. Cela permettrait aux programmes d'être plus durables, mieux reçus par les populations locales et en accord avec les stratégies nationales des pays concernés (MindBloom, SFTF, *Inception Report,* p. 12).

Après avoir défini la méthodologie de ma recherche et évoqué les difficultés rencontrées ainsi que les limites de mon analyse, je m'attacherai à spécifier le cadre conceptuel que j'ai mobilisé : la théorie de l'acteur-réseau (ANT) et l'évaluation basée sur la théorie. Celles-ci ont toutes deux pour ambition « d'ouvrir la boîte noire[3] de l'action publique pour en comprendre les effets » (Devaux-Spatarakis, 2014, p. 53). L'ANT me permettra de décortiquer les réseaux mis en place autour des deux projets et de mieux en saisir les différents paramètres. Je consacrerai également quelques lignes à définir la situation actuelle de l'aide au développement en général et de l'assistance technique en particulier.

Dans la deuxième partie de ce travail, je présenterai d'abord brièvement *MindBloom Consulting,* l'organisme qui m'a accueillie durant mes dix semaines de recherche. Ensuite, après une analyse du contexte national et régional des deux projets, j'identifierai leur théorie de programme. Dans le chapitre 6, je les détaillerai en recourant à la théorie de l'acteur-réseau et je tenterai d'analyser l'approche de *MindBloom* de manière transversale, en me focalisant sur le renforcement de capacité. Enfin, après une discussion qui me permettra de répondre aux hypothèses, je conclurai ce travail en synthétisant les enseignements de mes recherches et en émettant quelques suggestions pour des études postérieures.

[2] Sainte Lucie, Grenade, Saint Kitts et Nevis, Antigua et Barbuda, Dominique, Saint Vincent et les Grenadines.
[3] La boîte noire recouvre, en sociologie, l'espace inconnu qui existe entre les éléments mis en place d'un projet et ses effets.

PREMIERE PARTIE : METHODOLOGIE ET CADRE CONCEPTUEL

2. Méthodologie

L'approche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche est une approche qualitative, à travers des études de cas. Cependant, j'ai intégré quelques données quantitatives[4] pour poser des constats, à comprendre à travers l'analyse qualitative. En effet, comme le souligne Spatarakis (2014) : *« On estime que la robustesse d'un élément de preuve augmente lorsqu'il est corroboré par plusieurs outils ou plusieurs sources »* (p. 59). J'ai donc inclus, lorsque les données étaient disponibles, des chiffres permettant de renforcer mes affirmations. Mon terrain s'est déroulé du 30 janvier au 15 avril 2017, à Bridgetown, capitale de la Barbade. Dans cette partie, je présenterai les atouts de l'étude de cas ainsi que les différents outils méthodologiques mobilisés pour la recherche. J'aborderai ensuite les difficultés rencontrées puis les limites de mon analyse.

2.1. La démarche méthodologique : Etude de cas

John Gerring (2004) définit l'étude de cas comme l'étude en profondeur d'un cas unique dans le but d'élucider les caractéristiques d'une globalité de cas similaires (p. 341). Cette définition en tête, je me suis intéressée, lors de mon terrain, au cas du cabinet de consultance MindBloom pour identifier l'influence de ce type d'acteurs dans les projets de développement éducatifs. Afin de récolter les données nécessaires à mon analyse, j'ai utilisé différentes méthodes de collecte de données. Jean-Pierre Olivier de Sardan (2003) en liste un certain nombre dans son texte sur l'enquête socio-anthropologique de terrain. De cette liste, j'en ai mobilisé trois : la revue documentaire, les entretiens et l'observation participante.

2.1.1. La revue documentaire

La revue documentaire a été la première étape de ma démarche de recherche. J'ai tout d'abord réalisé une revue de la littérature sur les thématiques de l'efficience de l'aide, de l'assistance technique ainsi que de l'aide au développement dans le secteur de l'éducation. En effet, je devais comprendre le contexte global de mon sujet de recherche et, dès lors, me documenter à propos de l'efficience de l'aide internationale. L'assistance technique étant au cœur de ce travail, il était intéressant d'étoffer mes connaissances. Enfin, je savais que mes recherches porteraient sur le développement dans le secteur de l'éducation ; il m'a donc paru naturel de lire certains articles traitant de ce sujet.

Peu avant le début du terrain, j'ai consulté de nombreux documents relatifs aux deux projets auxquels participe *MindBloom, Skills for the Future* (SFTF) et *Early Learners Programme* (ELP).

[4] Ces données sont tirées d'évaluations en ligne qu'un certain nombre de partenaires locaux ont complétées.

Olivier de Sardan (2003) souligne l'importance d'une « familiarisation » avec le terrain via la lecture de documents spécifiques à l'enquête. Ces lectures permettent également la formulation d'hypothèses et amènent le chercheur à se poser davantage de questions relatives à son sujet d'étude. Je me suis donc familiarisée avec les deux projets. J'expliquerai ces programmes en détail dans le chapitre 4. Après avoir lu différents documents stratégiques rédigés par le gouvernement de la Barbade et par *l'Organisation of Eastern Caribbean* States (OECS), je me suis intéressée aux rapports concernant les projets (*Loan Agrement, Business Plan).* Les premiers m'ont permis de mieux appréhender le contexte local de la Barbade et des pays de l'OECS, concernés par ELP. Grâce aux seconds, j'ai développé une compréhension globale des projets. Au cours de mon terrain, de mes lectures ultérieures et des conversations avec les consultants et les partenaires locaux, celle-ci s'est affinée.

Suite à mon entrée sur le terrain, j'ai commencé la sélection et la lecture d'articles scientifiques et d'ouvrages relatifs à la théorie de l'acteur-réseau (ANT) et à l'évaluation basée sur la théorie. En effet, l'ANT me paraissait être un cadre d'analyse intéressant pour mes cas d'étude. Je me suis également documentée sur les méthodes de recherche en sciences sociales.

2.1.2. Les entretiens

Afin de réunir des informations différentes de celles récoltées au cours de mes observations, je me suis attachée à interviewer différents intervenants[5] des deux projets. J'ai utilisé la méthode de l'entretien « semi-directif », mise en place par Carl Rogers (Rogers, cité dans Madeleine Grawitz, 2001, p. 651), en recourant à un guide d'entretien[6]. Ce guide comprend un certain nombre de questions qui servent de repère au chercheur et qui permettent d'orienter l'entretien (Deslauriers, 1991, p. 36). En variant les profils des individus interrogés, j'ai voulu appliquer ce que Jean-Marie Donégani, Guy Michelat et Michel Simon (1980) appellent le « principe de diversification de l'échantillon », à savoir interroger des personnes jouant un rôle très différent dans le projet (consultant, directeur d'institution, professeur, etc.) (cités dans Duchesne, 2000, p. 4). J'ai eu l'occasion d'interviewer treize personnes, dont plusieurs membres des institutions, le responsable du projet ELP à l'OECS, plusieurs consultants (locaux et étrangers), la fondatrice d'une ONG partenaire de ELP et, la directrice de *MindBloom*. L'entretien « semi-directif » est intéressant car il permet de mettre à jour les représentations sociales des personnes interviewées, et donc de comprendre les stratégies mises en place par les acteurs.

> *« L'entretien reste un moyen privilégié, souvent le plus économique, pour produire des données discursives donnant accès aux représentations émiques (emic), autochtones, indigènes, locales. Ce sont les notes d'entretien et les transcriptions d'entretiens qui constituent la plus grosse part des corpus de données de l'anthropologue »* (Olivier de Sardan, 2003, p. 37).

[5] Voir annexe 1.
[6] Voir annexe 2.

Sur le terrain, j'ai eu l'occasion de rencontrer de nombreuses personnes et de mener plusieurs conversations informelles qui ont fourni des informations précieuses. L'immersion à la Barbade fut enrichissante pour l'analyse car elle m'a permis de mieux comprendre les réalités locales. J'ai également pratiqué l'observation participante. Je décris ce processus dans le prochain point.

2.1.3. L'observation participante

L'observation participante consiste, pour un chercheur, en un séjour prolongé auprès de la population qu'il espère étudier. Pierre Bourdieu, dans son texte « L'objectivation participante », relève les difficultés de l'observation participante. En effet, selon cette technique méthodologique, l'ethnologue « s'immerge dans un univers social étranger pour y observer une activité, un rituel, une cérémonie et, dans l'idéal, tout en y participant » (Bourdieu, 2003, p. 43). Le chercheur doit s'observer participer à la situation tout en l'observant, ce qui peut s'avérer difficile. Il doit jongler avec la double casquette de témoin et de co-acteur (Olivier de Sardan, 2003, p. 33). Pour parer à ces difficultés, Bourdieu (2003) propose de pratiquer l'objectivation participante, un processus plus réflexif qui consiste à étudier les effets et les limites d'une immersion dans une société, ainsi que l'acte même d'objectivation (analyse éloignée de l'objet d'étude). Cette méthode permettrait d'inclure le point de vue du sujet (le scientifique), ses intérêts à analyser, mais également son « inconscient historique », à savoir les formes de connaissances qu'il a accumulées durant sa formation et qui caractérisent son approche (pp. 43-46). Olivier de Sardan (2003) l'a compris en disant *« les observations du chercheur sont structurées par ce qu'il cherche, par son langage, sa problématique, sa formation, sa personnalité »* (p. 34). Bourdieu cherche donc à mettre en évidence ces « automatismes de la pensée » du chercheur, grâce à une analyse du scientifique par le scientifique lui-même, en parallèle à son étude du monde social. L'objectivation participante est un exercice qui permet au chercheur de prendre conscience des théories et influences qui déterminent sa pensée. Cette prise de conscience lui permet de contrôler cet inconscient lors de l'analyse (Hamel, 2008, pp. 3-4). Ce processus est relativement compliqué et Bourdieu préconise qu'il se réalise collectivement, afin que les chercheurs s'évaluent mutuellement.

Malheureusement, je n'ai pas eu l'occasion de travailler avec d'autres personnes étudiant le même terrain. J'ai toutefois eu la chance de discuter à plusieurs reprises avec une doctorante de l'Université de Liège qui étudie la manière dont les pratiques managériales transforment le secteur des Organisations Non Gouvernementales belges de développement. Cela m'a permis de nuancer mes questions et mes conclusions. Attentive au commentaire de Bourdieu, j'ai également tenté de garder à l'esprit que mon « inconscient académique » influençait mon approche.

L'observation participante induit un processus d'embarquement, incontournable selon Eve Gardien (2013). En effet, j'ai intégré l'équipe de *MindBloom* durant 10 semaines, discuté avec ses

membres, lu des rapports rédigés par ceux-ci. Je me suis immergée dans la réalité de ce cabinet de consultance. Cette immersion a conduit à mon « embarquement » (Bourrier, 2013, p. 22). Je n'étais pas présente en tant que personne « neutre » sur le terrain, j'y étais en tant que membre de *MindBloom*, qui plus est étudiante blanche[7]. Cette casquette m'a mise dans une position parfois compliquée à gérer. Je m'attarderai sur cette difficulté dans le point 2.2.

Jean-Pierre Olivier de Sardan traite également de l'observation. Il rappelle que celle-ci doit être *« systématique, minutieuse, réflexive et interprétative* » (2003, p. 11). Il conseille de transformer toute observation en données écrites afin de pouvoir s'y référer ultérieurement. C'est ce que j'ai tenté de faire durant l'entièreté de mon terrain. J'ai tenu un carnet de bord, dans lequel j'ai minutieusement répertorié mes impressions et mes commentaires.

2.1.4. L'analyse des données

Premièrement, j'ai retranscrit tous les entretiens, qui avaient été enregistrés. À la suite de conversations informelles avec les intervenants des deux projets, j'ai pris certaines notes afin de ne pas perdre d'informations. J'ai également rédigé de brefs résumés des rapports et des documents que j'ai eu l'occasion de lire.

Ensuite, j'ai analysé les données issues des entretiens et de mes notes en les relisant, en signalant les passages les plus pertinents pour ma recherche et en les classant par thématiques : commentaires relatifs aux projets, ceux relatifs aux consultants, ceux concernant le contexte global et les autres. J'ai ensuite divisé ces thématiques en sous-catégories (commentaires positifs, négatifs,). Il s'agissait de *« sélectionner dans la masse des données les informations les plus importantes, celles qui vont être utilisées pour la rédaction, et de les classer sous une forme qui permet de les retrouver facilement* » (Olivier de Sardan, 2003, p. 15).

Par ailleurs, j'ai été attentive à pratiquer la triangulation des informations, car toute information émanant d'une source unique est à vérifier. C'est pourquoi j'ai tenu à interroger des intervenants occupant des positions différentes au sein des deux projets et à consulter des articles, des ouvrages, des dossiers et des rapports rédigés par différentes parties prenantes. Mon ambition n'était pas d'atteindre une version totalement impartiale des faits, ce qui est impossible, mais plutôt de recueillir des discours contrastés et d'identifier des variations.

Pour l'analyse, je passais des données extraites des entretiens à celles observées sur le terrain, puis à celles récoltées dans les sources écrites. J'ai mis en œuvre le processus d'itération, qui consiste en un « va-et-vient entre problématique et données, interprétation et résultats (Olivier de Sardan, 2003,

[7] Cette distinction entre personne blanche et de couleur est importante. J'y reviendrai dans le point relatif aux difficultés méthodologiques rencontrées.

pp. 44-47). Mes hypothèses ont donc été modifiées de nombreuses fois, en fonction de mes observations et de mes rencontres.

2.2. Les difficultés méthodologiques rencontrées

Les personnes que j'ai interviewées me percevaient comme un membre à part entière de l'équipe MindBloom et hésitaient donc à critiquer le rôle des consultants dans les projets de développement. J'ai donc pris soin de garder ce biais en tête lors de l'analyse des interviews. De plus, comme je l'ai mentionné ci-dessus, mon statut de blanche posait parfois problème. Nous le verrons plus en détail dans la partie contextuelle relative aux projets, mais l'histoire esclavagiste et colonialiste de la Barbade et des pays de l'OECS a laissé des traces. En tant que personne blanche, j'ai éprouvé des difficultés à établir des contacts détendus et ouverts avec les partenaires locaux.

Une autre difficulté rencontrée, spécifique au projet SFTF, fut la réticence des acteurs locaux à reconnaître les faiblesses du système éducatif national. En effet, la Barbade fut, pendant longtemps, un exemple dans la région et une des premières îles de l'archipel à atteindre un taux de scolarisation très élevé. Lors des interviews, et également lors de mes recherches, mes interlocuteurs soulignaient combien la réputation du pays était bonne et à quel point il était important de la conserver. Une intervenante m'a même conseillé de ne pas m'étendre sur les points négatifs du projet et de ne souligner que les succès. Ses inquiétudes étaient révélatrices de l'état d'esprit des personnes locales. Je m'intéresserai à cette position des consultants, évaluateurs de projets, dans le monde du développement et à ce que cela implique, dans la partie analytique.

J'ai également éprouvé certaines difficultés à diriger l'entretien afin de collecter un maximum d'informations pertinentes. En effet, les personnes interrogées se livraient parfois à des digressions, moins pertinentes pour ma question de recherche mais néanmoins intéressantes pour ma compréhension générale du projet. Je ne réussissais pas toujours, par la suite, à refocaliser la conversation.

2.3. Limites méthodologiques

Cette méthodologie présente un certain nombre de limites. La première et principale limite concerne la représentativité de mes entretiens. J'ai tenté d'interroger des personnes aux profils les plus variés possibles mais il me fut impossible de rencontrer des représentants de chaque catégorie d'acteurs pour les deux projets. En effet, je n'ai eu l'occasion de me rendre à Sainte-Lucie qu'une seule fois pour rencontrer les acteurs locaux de ELP. Cela a donc limité mes possibilités de rencontres et les interviews relatives à ce projet. J'ai réalisé certains entretiens par Skype pour parer à cette faiblesse mais je n'ai pu la surmonter totalement. De plus, la majorité des acteurs étaient très occupés et avaient donc peu de temps à me consacrer. Enfin, toujours concernant la représentativité des

entretiens, je n'ai interrogé que des personnes directement impliquées dans le déroulement des projets. Cela peut représenter un biais car je n'ai pas de représentation de personnes externes aux projets.

3. Cadre conceptuel

> *L'évaluation des politiques est ancrée dans leur analyse. Séparer évaluation et analyse des politiques n'a donc analytiquement pas de sens. Ce n'est pas une simple question de théorie politique. C'est dû au fait que l'évaluation a concrètement pour objectif de déterminer les tenants et les aboutissants de décisions adoptées par des acteurs dans leur contexte* (Schiffino, 2016, p. 54)

L'objectif de ce mémoire, comme je l'ai expliqué dans l'introduction, est d'analyser la contribution des cabinets de consultance aux projets de développement dans le secteur de l'éducation. Il me semble donc pertinent de chercher, tout d'abord, à étudier les deux projets grâce à la théorie de l'acteur-réseau et à l'évaluation basée sur la théorie. En effet, comme le souligne Schiffino (2016), il est primordial de comprendre en détail un projet ou une politique si l'on veut déterminer ses implications. La théorie de l'acteur-réseau me semble adéquate pour décortiquer les deux programmes. Je présenterai les atouts et limites de cette théorie dans quelques pages.

La question qui guidera ma recherche est la suivante : « Quelle est la plus-value de l'assistance technique comme outil de développement ? Le cas de MindBloom dans les projets *Skills for the future* et *Early Learners Programme* ». Pour tenter d'y répondre, j'ai élaboré les hypothèses suivantes, qui guideront, elles aussi, mon analyse :

- Hypothèse 1 : « L'expertise des consultants étrangers, perçue comme plus légitime par les bénéficiaires, contribue à la performance du projet en renforçant les capacités des partenaires locaux ».

- Hypothèse 2 : « L'implication de MindBloom dans la mise en place des projets déforce les cadres nationaux »

- Hypothèse 3 : « La collaboration entre bénéficiaires et consultants lors des projets garantit le travail en synergie et ainsi l'accès aux financements ».

Ces hypothèses feront l'objet de ma discussion.

3.1. Theory driven evaluation

L'évaluation de programme fait, depuis toujours, face au problème de « la boîte noire ». Cette boîte a trait à l'espace, inconnu, entre les inputs, les éléments mis en place d'un programme et ses effets – qui font traditionnellement l'objet des évaluations de projets. De nombreux chercheurs ont mis sur pied de nouvelles approches pour, au-delà des problèmes d'attribution des effets, essayer de comprendre pourquoi et comment les inputs et activités contribuent aux résultats. Toutes préconisent que les évaluations tiennent compte du contexte du programme, y compris des intérêts parfois divergents des parties prenantes.

Depuis la fin des années 1970, « l'évaluation basée sur la théorie » a le vent en poupe, notamment parce que de nombreuses organisations internationales préconisent de s'intéresser aux chaînes de causalité contribuant au succès d'un programme dans le cadre des discussions visant à améliorer l'efficience de l'aide. Cette approche suppose que les évaluations s'intéressant à la façon dont est menée une politique publique ainsi qu'à la logique guidant les parties prenantes seraient mieux exploitées par les décideurs politiques (Devaux-Spatarakis, 2014, pp. 52-54). L'évaluation basée sur la théorie tente d'expliquer quels facteurs sont responsables du succès du programme et à travers quels mécanismes, et c'est en cela qu'elle est intéressante (Weiss, 1997, p. 502).

Howard White (2009, pp. 9-16) a déterminé les différentes étapes pour réaliser une évaluation basée sur la théorie. La première consiste à **identifier la chaîne causale**, à relier les intrants aux résultats et aux impacts. Cette étape permet de visualiser la théorie du programme et d'expliquer comment l'intervention va avoir les effets attendus. Deuxièmement, il est utile de **comprendre le contexte**, social, politique et économique, afin d'appréhender l'impact possible du programme. Cette étape facilitera la généralisation des conclusions et permettra d'anticiper l'hétérogénéité des résultats. Ensuite, il est indispensable de réaliser une **évaluation d'impact rigoureuse** puis une **analyse factuelle**. L'évaluation d'impact aura recours, si possible, à un groupe de contrôle. Durant l'analyse factuelle, le chercheur devra déterminer les bénéficiaires du programme, les risques et les parties prenantes. La dernière étape consiste à identifier la méthodologie. Bien que les méthodes qualitatives soient indéniablement pertinentes dans les évaluations basées sur la théorie, il est important d'inclure des données quantitatives.

Van Belle *et al.* (2010, pp. 2 – 5) identifient, quant à eux, d'autres étapes dans le processus de l'évaluation. Ils soulignent l'importance d'une analyse préalable qui permet de jauger la portée potentielle de l'évaluation et la pertinence de ce type d'approche. Ils conseillent ensuite de reconstruire la théorie initiale du programme, en explicitant les présomptions des acteurs impliqués. Le chercheur doit tenter de comprendre l'interprétation qu'avaient les acteurs impliqués à propos du programme. Cela permet d'expliciter la manière dont les acteurs imaginent le déroulement du programme et les

implications de celui-ci. Les divergences d'intérêts des acteurs peuvent parfois expliquer l'échec d'un programme. Après avoir déterminé l'approche méthodologique, ces auteurs préconisent d'évaluer le modèle d'action initial afin d'estimer la pertinence de la conception du programme et le degré de mise en œuvre. Pour finir, ils conseillent de traduire les constats en une théorie de programme.

Les « évaluations orientées par la théorie » sont particulièrement pertinentes pour les programmes dits « complexes », incluant de nombreux acteurs et possédant de nombreuses composantes. En effet, dans ce type de programme, il est relativement compliqué de déterminer quel apport produit quel résultat. Dans ces « programmes intégrés », les acteurs sont supposés agir en partenariat, au travers de réseaux. (Stame, 2004, pp. 63 - 64). Comme le souligne Devaux-Spatarakis (2014, p. 52), *« cette approche regroupe un ensemble de pratiques évaluatives diverses, mobilisant des méthodes de collecte de données variées »*. C'est pourquoi, il m'a semblé judicieux d'intégrer une autre théorie à mon analyse : celle de l'acteur en réseau. Je dresserai une description de cette approche ainsi que ses avantages et inconvénients dans le prochain point de ce mémoire.

Je conclurai cette partie en pointant quelques-unes des faiblesses de cette approche. Certes, comme nous l'avons vu, « l'évaluation basée sur la théorie » est intéressante à de nombreux égards, mais elle comporte également certaines limites (Donaldson et Gooler, 2003, p. 355). La première critique adressée à cette approche est qu'elle ne définit pas clairement en quoi elle consiste. Comme nous l'avons vu ci-dessus, de nombreux auteurs tentent de clarifier le concept mais tous donnent des méthodes plus ou moins différentes pour le mettre en pratique (Weiss, 1997, p. 502). Une deuxième critique concerne la confusion entre la théorie de programme et le plan de mise en œuvre. Les évaluations basées sur la théorie ont également tendance à, comme leur nom l'indique, accorder trop d'importance à la théorie. Une fois la chaîne causale définie, les évaluateurs ont parfois tendance à étudier si telles ou telles notions du programme produisent tel ou tel effet, même si ce n'est pas très pertinent. Un quatrième reproche à l'encontre de cette technique réside dans la détermination même de la théorie de programme. C'est un exercice relativement difficile car il exige de réunir de nombreuses informations et, pour ce faire, de recourir à différentes sources. Ce type d'évaluation requiert également énormément de ressources et de données. Une évaluation basée sur la théorie exigera plus de temps, de moyens financiers et d'efforts qu'un autre type d'évaluation. Le dernier problème soulevé par Weiss concerne le besoin de groupes de comparaison. Ces évaluations ont été mises en place pour lutter contre ce besoin, onéreux et exigeant en temps. En effet, ses adeptes considèrent qu'en évaluant les différentes étapes du programme, ils pourraient définir quelle contribution a mené à quel résultat. Il n'y aurait plus, dès lors, besoin de groupes contrôles. Cependant, même si toutes les activités établies par la théorie du programme se déroulent comme prévu et produisent les effets attendus, comment être certain que ce sont ces éléments qui ont induit les effets. Weiss considère que les comparaisons sont nécessaires pour évaluer le degré d'impact d'un programme (1997, pp. 502-516).

3.2. La théorie de l'acteur-réseau

J'ai décidé de mobiliser la théorie de l'acteur-réseau (ANT) pour, comme je l'explique ci-dessus, analyser en détail les relations qui unissent les acteurs des deux projets. Cette analyse me permettra de saisir le rôle du cabinet MindBloom au sein des projets, de mieux comprendre ses interactions avec les partenaires locaux et, à terme, de déterminer si son approche bénéficie aux projets ou, au contraire, les déforce.

Selon cette théorie, l'innovation est construite et possède des dimensions sociales et techniques. Ses adeptes considèrent que « *le projet d'innovation est le résultat des interactions réciproques entre les différentes parties d'un réseau d'acteurs et du 'compromis' entre leurs intérêts spécifiques* » (Lisein, 2007, p. 241). Cette approche se différencie des autres théories sociologiques car elle prend en compte à la fois les acteurs humains mais également les non-humains[8]. Ceux-ci seraient tout aussi importants que les humains et capables d'influencer le processus d'innovation. Cette théorie, aussi appelée sociologie de la traduction ou sociologie des réseaux socio-techniques, fut d'abord développée par Bruno Latour et Michel Callon. Ces auteurs veulent étudier « *la science telle qu'elle se fait* » (Callon et Latour, 1991, p. 20). Ils valorisent la sociologie en action et considèrent que ce sont les acteurs qui produisent l'innovation. Ensuite, d'autres auteurs, comme Madeleine Akrich (Akrich *et al.*, 2006) ou Christophe Assens (2003), s'y sont intéressés.

Latour le souligne, le but de l'ANT n'est pas de diminuer la valeur de l'humain ni d'accorder trop d'importance aux non-humains, mais bien de les considérer comme faisant partie du réseau hétérogène qui caractérise le social (Callon et Latour, 1992). Law (1992) attire également l'attention sur le fait que ce principe de symétrie est une posture analytique et non pas une position éthique clamant que les humains et les non-humains ont le même statut et devraient être traités de la même façon.

Dans son texte *Eléments pour une sociologie de la traduction* (1986, pp. 180-196), Michel Callon identifie les différentes étapes du processus de traduction, processus durant lequel les réseaux sont formés et les effets générés. La première étape, la **problématisation**, consiste à formuler des problèmes, à identifier les acteurs concernés par ceux-ci, ce qui lie ces acteurs et les alliances qu'ils doivent établir pour obtenir ce qu'ils veulent. Il faut donc essayer d'identifier leurs stratégies et leurs intérêts. Les **dispositifs d'intéressement** constituent la deuxième étape de la traduction. L'intéressement représente l'ensemble des actions entreprises par une entité, appelée le **traducteur**, pour imposer durablement une identité aux autres acteurs du réseau, tout en construisant un système d'alliances, composé d'entités humaines et non humaines. Ce traducteur doit présenter la

[8] Callon, par exemple, considérera les coquilles Saint Jacques de son analyse comme des acteurs à part entière, capables d'influencer le réseau et le résultat final du processus (1986).

problématique initiale de sorte que les acteurs considèrent qu'ils sont directement concernés par celle-ci et qu'il est dans leur intérêt de participer au nouveau réseau. Les qualités intrinsèques du réseau proposé doivent sembler attrayantes aux acteurs. Lorsque ceux-ci acceptent le rôle qui leur est imposé, l'intéressement est réussi et débouche sur **l'enrôlement,** la troisième étape du processus. L'enjeu de cette étape est de transformer le problème de départ en une série d'affirmations considérées comme véridiques par l'ensemble des acteurs, qui accepteront donc leur rôle dans le réseau. L'enrôlement peut prendre différentes formes (séduction, violence physique, etc.), mais il résulte toujours de négociations multilatérales. La dernière et quatrième étape du processus réside dans la **mobilisation des alliés**. Certains acteurs s'érigeront en porte-parole du réseau et chercheront donc à gagner en légitimité. Si cette légitimité est remise en question, le réseau entre en situation de controverse. Le réseau fluctue et voit l'identité des acteurs se modifier jusqu'à ce qu'un porte-parole incontestable par les autres membres de la structure émerge et clôture cette controverse.

Cette approche sociologique est enrichissante car elle ne sépare pas le social et le technique, elle considère les faits dans leur totalité. Ce faisant, *elle « met en scène tous les acteurs qui se saisissent de l'objet ou s'en détournent et souligne les points d'accrochage entre l'objet et les intérêts plus ou moins organisés qu'elle suscite »* (Akrich, 1988, p. 22). Elle nous permettra d'identifier les dispositifs de mise en œuvre du réseau, d'analyser les rôles des différents acteurs et de découvrir comment ceux-ci sont mobilisés à travers les dispositifs d'intéressement.

La sociologie de la traduction comporte néanmoins certaines limites. Une des principales critiques adressées à cette approche est que les acteurs humains et non humains sont traités, dans l'analyse, comme égaux. Certains considèrent même que la théorie de l'acteur-réseau attribue trop d'importance aux non humains. Vandenberghe (2002) illustre bien ce point de vue :

> *« Do cubes, bricks, slabs, beams, columns and bottles of beer act? Do they co-ordinate their actions through a common definition of the situation? Are they kept together or driven apart from each other through agreements and disagreements? Obviously not. Bottles, beams and slabs do not act. Only humans (and animals) act; not endowed with intentionality, artefacts do no act » (p. 53).*

Un autre problème relevé par certains chercheurs réside dans les acteurs, humains et non humains, que les théoriciens de la traduction peuvent légitimement affirmer représenter (Jackson, 2015, p. 37). Selon Collins et Yearly (1992), cette sociologie sera toujours centrée sur les humains car ses théoriciens ne peuvent décemment pas prétendre représenter le point de vue des non humains. Dès lors, ils remettent en cause le principe de symétrie[9], qui exigerait d'inclure le point de vue de ces acteurs (p. 313, cités dans Jackson, 2015). Pourtant, aucun des partisans de la sociologie de la

[9] Principe de symétrie : Ce principe de symétrie, développé par Callon et Latour, considère qu'il faut tenir compte des acteurs non humains, comme les instruments (ce qui permet aux acteurs d'interagir), au même titre que les acteurs humains.

traduction ne prétend transmettre authentiquement la voix des non-humains. Ils soulignent simplement, à travers le principe de symétrie, l'implication des non-humains dans la construction du social (Jackson, 2015, p. 42).

Cette théorie est intéressante pour étudier, comme nous le faisons ici, des réseaux interconnectant des acteurs divers. Comment se sont-ils créés, comment pourraient-ils se disloquer et qu'est-ce qui les fait se maintenir ? Cette explication d'Olivier Lisein (2007) met en lumière les atouts de la sociologie de la traduction pour notre analyse :

> *« En cherchant notamment à intégrer, en plus des éléments contextuels, les attentes, intérêts et enjeux des parties prenantes, ce courant théorique entend permettre de mobiliser les acteurs autour d'un projet commun et de concilier au besoin leurs prises de positions divergentes » (p. 1).*

La théorie de l'acteur-réseau est, malgré certaines faiblesses, pertinente pour mon analyse. Je m'attacherai à appliquer les différentes étapes de cette approche aux deux projets dans les prochaines pages.

3.3. L'efficacité de l'aide et l'assistance technique dans le développement

L'aide au développement a toujours reposé sur trois fondements : éthico-compassionnel, géostratégique et économique. Elle a aussi, de tout temps, été controversée. D'un côté, il y a cette obligation morale d'aider les pays et les personnes les plus pauvres. Du côté des critiques, il y a ce sentiment que les ressources allouées à l'aide ne sont pas utilisées pertinemment, que ce phénomène déresponsabilise les gouvernements bénéficiaires, agresse les sociétés locales ou conforte les régimes dictatoriaux au pouvoir (Severino, 2001, pp. 75 – 76). Depuis Peter Bauer (1992), en passant par William Easterly (2014), jusqu'à Angus Deaton (2015), l'aide au développement a été régulièrement critiquée (Glennie et Sumner, 2014, p. 4).

De nombreuses personnes s'accordent donc, depuis une vingtaine d'années, pour dire que l'aide au développement doit changer et devenir plus efficace. La Banque Mondiale a compilé une série d'études à la fin des années 1990 et conclu, comme d'autres avant elle, que l'aide au développement ne produisait pas systématiquement des résultats positifs. Dans certains cas, ces résultats s'avéraient même négatifs. La Banque Mondiale a identifié plusieurs raisons probables de cet échec : d'une part, des facteurs liés aux modalités traditionnelles d'aide (projets et programmes d'ajustement structurels) tels que le manque d'appropriation, de cohérence et de coordination ; et d'autre part, la mauvaise gouvernance dans les pays récipiendaires (Banque Mondiale, 1998).

D'innombrables auteurs ont étudié la question de l'efficacité de l'aide et ont cherché à démontrer sous quelles conditions les programmes de développement étaient des succès. Jonathan

Glennie et Andy Sumner (2014), par exemple, ont analysé l'impact de l'aide au développement sur la croissance économique ainsi que sur l'éducation, la santé et la pauvreté. Ils ont également défini deux catégories de facteurs influençant la réussite de programmes : le contexte global et les politiques nationales du gouvernement récipiendaire et le management de l'aide par les pays donneurs.

Pour répondre aux critiques lancées à l'égard des modalités traditionnelles d'aide qui en réduisent l'efficience, la Déclaration de Paris sur l'Efficacité de l'Aide au Développement (2005) définit cinq principes à respecter pour rendre l'aide au développement plus efficace :

a. L**'appropriation** : les pays partenaires doivent maîtriser leurs politiques et stratégies de développement et doivent être les coordinateurs de l'action ;
b. **L'harmonisation** : ce principe concerne les donneurs ; en effet, afin que l'action collective soit plus efficace et transparente, les pays donneurs doivent se coordonner ;
c. **L'alignement** : dans le but d'optimiser les effets des programmes, ceux-ci doivent reposer sur les stratégies nationales de développement et travailler en partenariat avec les institutions des pays partenaires ;
d. **L'orientation vers les résultats** : les ressources allouées aux programmes doivent également être gérées plus efficacement en vue d'obtenir de meilleurs résultats ;
e. **La responsabilité mutuelle** : ce concept souligne que les pays donneurs comme les pays partenaires sont responsables des résultats obtenus (OCDE, 2005).

Lors du troisième Forum de Haut Niveau sur l'Efficacité de l'aide au développement, à Accra, en 2008, les signataires (gouvernements récipiendaires, organismes d'aide et organisations de la société civile) se sont engagés à amplifier leurs efforts pour mettre en œuvre ladite déclaration. Ils ont identifié trois défis majeurs auxquels ils doivent faire face pour atteindre les objectifs fixés à Paris en 2005. Le premier concerne l'appropriation du développement par les pays. Le deuxième est relatif au partenariat, à la gestion et à l'organisation. De nouveaux acteurs sont récemment apparus dans le champ du développement et tous, anciens comme nouveaux, doivent collaborer pour avoir davantage d'impact. Enfin, l'évaluation des actions et la publication des résultats sont indispensables afin de s'assurer que les approches sont pertinentes et efficaces (Programme d'action d'Accra, p. 2).

D'autres conférences relatives non plus seulement à l'efficience[10] de l'aide mais aussi à l'efficacité du développement ont eu lieu à Busan, en Corée du Sud (2011) puis à Mexico, au Mexique (2014) et enfin à Nairobi au Kenya (2016). Durant le sommet de Nairobi, les participants se sont réengagés à prendre des mesures pour améliorer l'efficacité de l'aide internationale et atteindre les Objectifs du Développement Durable (Partenariat Mondial, document final, 2016). Pour répondre aux

[10] Un projet est jugé efficace lorsqu'il atteint les objectifs déterminés. En revanche, il sera considéré efficient s'il atteint ces objectifs en utilisant un minimum de ressources (optimisation des moyens) (Emery, 2003, p. 16).

critiques indiquant que l'approche de l'aide au développement était trop limitée, les gouvernements ont identifié une série d'autres aspects importants pour la réussite des interventions, notamment, la coopération Sud-Sud, l'implication du secteur privé et l'attention accordée aux ressources domestiques (Glennie, Sumner, 2014, p. 5).

Tous ces sommets, forums et déclarations posent le contexte général de l'aide, dans lequel les organisations actives dans le domaine du développement doivent s'inscrire. MindBloom Consulting, nous le verrons dans la partie analytique de ce travail, a un discours qui fait écho aux différentes déclarations concernant l'efficience de l'aide. En effet, ces discours sont tenus par les grandes agences de financement, et les cabinets de consultance, comme les autres acteurs, doivent en respecter les grandes lignes s'ils espèrent recevoir des fonds des bailleurs bilatéraux et multilatéraux qui ont signé lesdites déclarations.

Mon travail porte spécifiquement sur deux projets de développement relatifs à l'éducation. Je me suis donc intéressée aux modalités d'efficacité de l'aide dans le secteur éducatif. En 2015, après le Forum mondial sur l'éducation, la déclaration d'Incheon fut signée par 160 pays. Cette déclaration énonce les différentes modalités pour atteindre les objectifs d'Education 2030. L'une de ces modalités précise que l'aide au développement dans le secteur de l'éducation se basera, si possible, sur des dispositifs existants et mis en place par les pays récipiendaires (UNESCO, 2015, pp. 28-31). Les pays bénéficiaires de l'aide sont dès lors mis au centre du processus de développement. Les signataires ont également mis l'accent sur l'importance d'appréhender le contexte local et la diversité dans les approches éducatives. En effet, il est maintenant communément admis que l'éducation est un facteur décisif dans le développement. Benavot (2016) utilise l'alphabétisation pour illustrer cela, en rappelant que l'alphabétisation est bien plus complexe que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est une dynamique, qui permet de communiquer au sein de la société et d'interagir avec d'autres individus, à travers le temps et l'espace. Les stratégies d'apprentissage sont plus efficaces lorsqu'elles sont en lien avec les priorités des différentes communautés et avec le contexte socioculturel de l'enfant. Les études de Birchler et Michaelowa (2016) démontrent que l'aide au développement relative à l'éducation concerne principalement l'éducation primaire et l'éducation supérieure. Ces auteurs ont également déterminé que ce type d'aide est le plus efficace lorsqu'il est alloué aux infrastructures et à la formation des enseignants. Cette situation est parfaitement illustrée dans mon travail, qui se base sur deux projets, l'un relatif à l'éducation primaire et l'autre à l'éducation supérieure.

Le texte d'Elaine Lam (2011) met en évidence certaines faiblesses de ces programmes internationaux censés aider les pays en développement à atteindre « l'Education pour tous ». D'abord, ces projets tiennent rarement compte des différences nationales, surtout dans des régions, comme les Caraïbes, considérées comme « homogènes ». Ensuite, ils s'imposent parfois en concurrents des

priorités nationales. Enfin, ils véhiculent l'idée néocolonialiste[11] selon laquelle les pays occidentaux possèdent « les bonnes pratiques éducatives » (pp. 25-26).

L'assistance technique est, elle aussi, questionnée (Ribesse *et al.* 2015, p. 415). Ce type de coopération vise essentiellement à élever le niveau des connaissances, des qualifications et des capacités techniques des pays en développement. Aux yeux des donneurs et des pays bénéficiaires, un des rôles de l'assistance technique consiste à faciliter la préparation des propositions de projets, la présentation de réunions avec les donneurs ainsi que l'évaluation et la mise en œuvre de programmes (Godfrey *et al.* 2002 p. 356). C'est un instrument habituel et couramment utilisé dans le monde du développement ; pourtant, de plus en plus d'analyses pointent les faiblesses de l'assistance technique et appellent à des changements. Ces critiques ont commencé dès les années nonante et ont continué avec la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide. Parmi les critiques les plus courantes, nous pouvons citer son manque de pertinence et d'efficacité et les effets pervers qu'elle provoque parfois. Ces effets pervers découlent du fait que les personnes locales compétentes préfèrent parfois travailler pour des organisations internationales plutôt que pour les institutions nationales, qui offrent moins d'avantages (salaire, sécurité sociale, etc.). D'autres problèmes sont le faible impact sur le développement des capacités, une faible appropriation locale, et le problème majeur de redevabilité (GRAP, 2011). La littérature a cependant dégagé quelques solutions. La première s'accorde parfaitement avec le principe d'appropriation et d'alignement de la Déclaration de Paris. Il s'agirait d'implanter des programmes planifiés et gérés par le pays hôte, en se basant sur ses documents stratégiques[12]. La seconde solution, une fois encore, s'aligne sur la Déclaration de Paris en préconisant une mise en commun de l'assistance technique internationale, ce qui permettrait l'élaboration de programmes plus appropriés au contexte. Enfin, les décideurs politiques devraient toujours comparer l'ensemble des possibilités qui s'offrent à eux avant d'opter, si c'est l'option la plus pertinente, pour l'assistance technique (Morgan, 2002).

À terme, l'assistance technique devrait permettre de renforcer durablement les capacités des pays récipiendaires, et non uniquement de parer à un manquement ou de réaliser des projets (OCDE, 2008). Il serait également bénéfique qu'elle améliore les capacités des *« organisations et des institutions et pas seulement celles d'individus isolés »* (Oliviéri *et al.* 2009, p. 64). Certains chercheurs se sont intéressés à la vision qu'ont les partenaires locaux de « l'assistance technique idéale » afin d'émettre des pistes de solutions pour améliorer la situation. Cette approche m'a semblé intéressante, j'ai dès lors tenté, dans le cadre de ma recherche, d'appréhender la plus-value qu'apportent les cabinets de consultance aux projets de développement. Je pense qu'il est également intéressant de se pencher sur la perception locale des consultants étrangers et sur ses implications. J'aborderai ces différentes questions dans la partie analytique de ce mémoire.

[11] J'illustrerai ce point lors de mon analyse, en me basant sur les différentes interviews réalisées.
[12] Ces documents établissent la politique de développement que les pays souhaitent mettre en place.

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE CAS

4. Présentation des projets

Dans ce quatrième chapitre, je présenterai d'abord *MindBloom*. J'expliquerai également en quoi consistent mes deux cas d'études, à savoir le projet *Skills for the Future* et le *Early learners Programme*. Je décrirai premièrement leur contexte car, comme Sadler (1900) le souligne : « *The things outside the schools matter even more than the things Inside the schools and govern and interpret the things inside* » (cité dans Phillips et Ochs, 2004, p. 778). Ensuite, j'appliquerai le cadre de la théorie de l'acteur réseau à ces projets afin d'en développer une analyse plus fine.

4.1. Mindbloom

Comme je l'ai expliqué dans les premières pages de ce travail, *MindBloom Consulting* fut créée il y a dix ans par trois partenaires. Cette société anonyme, dont le siège est à Lunenburg, en Nouvelle-Ecosse (Canada), est cogérée par ces trois collaborateurs (Beyens 2017, p. 2).

L'entreprise canadienne, ayant participé à de nombreux projets éducatifs, tend à être reconnue dans la région des Caraïbes. Elle est principalement active dans deux domaines : l'évaluation de projets et le renforcement des capacités. *MindBloom* a volontairement choisi de limiter son champ d'action à la région des Caraïbes anglophones. En effet, la plupart des consultants, ainsi que la directrice, étant peu formés en langues, ils préfèrent travailler dans des pays anglophones pour ne pas avoir recours à un traducteur.

Ce cabinet de consultance regroupe donc une directrice et des groupes de consultants, qui varient au rythme des projets et en fonction des besoins. Ses membres, linguistes, professeurs, experts en programmes scolaires, sont compétents dans le domaine du développement éducatif.

4.2. *Skills for the future (SFTF)* : analyse contextuelle et présentation

4.2.1. La Barbade

La Barbade est une petite île située à l'extrême est de l'archipel des Caraïbes. L'île fut colonisée dès le début du 17e siècle par la Grande-Bretagne. Auparavant, elle était habitée par les Indiens Arawak. Les Anglais, dès leur arrivée, établissent la culture de la canne à sucre à grande échelle. Épuisant rapidement la main d'œuvre locale, ils commencent à importer des esclaves africains. En 1838, l'esclavage est aboli et en 1951, le suffrage universel est adopté. Le pays devient indépendant en 1966 mais demeure dans le Commonwealth.



Guide mondial de voyage
http://www.guidemondialdevoyage.com

Au niveau économique, le pays tente de se diversifier. Traditionnellement entièrement dépendant de la canne à sucre et de ses produits dérivés (rhum, mélasse, etc.), le tourisme, la pêche et l'industrie légère constituent aujourd'hui les principales sources de revenus. Malgré les établissements *offshore* et les facilités offertes aux investisseurs, le développement du pays est limité par un endettement élevé et un chômage fort[13] (Encyclopédie Larousse).

	Barbade
Population	284 215
PIB (million)	4,3
Education	93%
Espérance de vie	75,6
Taux de chômage	10, 78

Banque Mondiale http://data.worldbank.org

La Barbade est l'un des pays fondateurs, avec la Jamaïque, Guyana et Trinité-et-Tobago, de la Communauté des Caraïbes (CARICOM). Cette organisation supranationale fut constituée en 1973 pour renforcer les liens interétatiques et créer un marché commun unique[14].

Le poids de l'histoire esclavagiste et coloniale de la Barbade pèse toujours sur la société barbadienne actuelle. Bien qu'indépendant, le pays peine à se détacher de son ancienne métropole. D'un côté, l'île désire construire son propre succès et de l'autre, elle est consciente de sa vulnérabilité face aux grandes puissances et apprécie son alliance avec la Grande-Bretagne (Lam, 2011, p. 27). Le commerce triangulaire a engendré une ségrégation entre les « Blancs » et les personnes de couleur.

[13] http://www.tradingeconomics.com/barbados/unemployment-rate
[14] Pour plus d'informations concernant le CARICOM, voir http://caricom.org/

Cette ségrégation, bien que subtile, est toujours présente à la Barbade. Ainsi, la majorité de la population, noire, fréquente certaines écoles, plages ou bars et la minorité blanche est concentrée dans d'autres lieux. Cette division de la société n'est a priori pas visible, mais mon séjour de longue durée m'a permis de mettre cette distinction en lumière et de mesurer les effets qu'elle peut encore avoir.

Le système éducatif de la Barbade, comme dans beaucoup d'anciennes colonies, est basé sur un modèle hérité de l'ancien colonisateur. Ce modèle prodiguait une éducation de qualité à une minorité de la population pour la préparer à participer aux activités économiques nationales et une éducation médiocre à la vaste majorité de la population, destinée à travailler dans les champs ou comme subalterne. L'examen « 11+», qui oriente les enfants vers des écoles spécifiques, de haute qualité pour ceux réussissant brillamment l'examen, et de moindre qualité pour les autres, est un bon exemple de la persistance de ce système éducatif inégalitaire. Il est donc indispensable de réformer l'approche éducative pour réduire l'iniquité et sa perpétuation. Cela a déjà commencé avec l'introduction du « *Caribbean Examinations Council* », qui remplaçait le « *General Certificate of Education* », hérité des Anglais. Cependant, cet examen, bien que plus adéquat[15], n'est accessible qu'aux enfants des familles aisées (en raison du coût), fréquentant des écoles favorisées (en raison du niveau requis pour réussir) (Hickling-Hudson, 2004, pp. 295-296). Le gouvernement de la Barbade est conscient de cet état des choses et désire, comme on le voit dans le *Human Resource Development Strategy*, prendre des mesures pour y remédier (Ministère de l'éducation, 2010).

D'ailleurs, parallèlement au programme *Skills for the Future*, un autre projet concernant l'amélioration du secteur de l'éducation est mis en place et financé par la Banque Caribéenne de Développement. Les différents ministères travaillent également en partenariat avec les institutions d'enseignement supérieur du pays pour les réformer.

4.2.2. Le projet : en quoi consiste-t-il ?

La Barbade a longtemps été considérée comme un des pays de la région des Caraïbes ayant le meilleur système éducatif. Le taux de fréquentation des écoles primaires et secondaires y est par ailleurs très élevé. Cependant, comme beaucoup d'autres îles voisines, elle doit faire face à de nombreux défis économiques : peu de croissance, une dette importante, des déficits fiscaux, des ressources naturelles en déclin et un taux de chômage important. Vingt-neuf pour cent des jeunes Barbadiens sont sans emploi, ce qui signifie qu'environ un quart des jeunes quittent l'école sans posséder les connaissances nécessaires pour entrer dans la vie active. Pour contrer ce problème et stimuler la croissance, le gouvernement désire améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation (IDB, 2012, SFTF : *Loan proposal*).

[15] Le *Caribbean Examinations Council* utilise différentes méthodes d'examen, comme des rédactions, des questionnaires à choix multiples, des évaluations dans le cadre scolaire, etc., alors que le *General Certificate of Education* était basé uniquement sur des rédactions.

En 2010, la Barbade a ratifié la *Human Resource Development Strategy* (HRDS), qui énumère les priorités stratégiques pour former une main-d'œuvre qualifiée. Cette stratégie souligne l'importance d'améliorer les collectes d'information pour faciliter la prise de décision de développer un système éducatif répondant à la demande, et d'établir un cadre national de qualification. En effet, l'accréditation des programmes dispensés par BCC, SJPP et BVTB permettrait de s'assurer que ces programmes sont de bonne qualité et reconnus nationalement, régionalement et internationalement. Grâce à cette reconnaissance, les étudiants de ces différentes institutions disposeraient de plus d'options à la fin de leur cursus supérieur (inscription dans une autre institution pour continuer leur scolarité, obtention d'un emploi, etc.) et jouiraient d'une plus grande mobilité à travers le CARICOM et mondialement. William (1951), considère que cette inadéquation entre programmes scolaires et contexte économique trouve sa source dans le passé colonial du pays. Selon lui, ces petits pays ont, davantage que les pays indépendants depuis plus longtemps, le désir d'offrir une éducation jugée de « haute qualité par les standards internationaux », même si cette éducation ne répond pas aux besoins locaux (William, 1951, cité dans Lam, 2011, p. 26).

Skill for the Future a été conçu pour soutenir le développement de la HRDS en renforçant les compétences académiques et techniques offertes dans les institutions nationales et en diversifiant les programmes afin de mieux répondre à la demande. Ce programme est financé majoritairement par la Banque Interaméricaine de développement, mais également par le gouvernement barbadien. Plus spécifiquement, le programme soutiendra la mise en œuvre d'un cadre national de qualification. En effet, une reconnaissance nationale et, à terme, internationale de l'éducation prodiguée dans les différentes institutions partenaires permettrait aux étudiants un plus large éventail d'options futures. Ce programme œuvrera également à améliorer l'éducation secondaire ainsi que dans les institutions supérieures suivantes : *Barbados Community College*, *Barbados Vocational Training Board*, *Erdiston Teacher Training* et *Samuel Jackman Prescod Polytechnic*. Enfin, il perfectionnera la collecte et l'analyse de données pour une meilleure connaissance du marché du travail (IDB, 2012, SFTF : *Loan proposal*).

Le rôle de *MindBloom Consulting* est de soutenir les quatre institutions mentionnées ci-dessus dans leur processus d'accréditation, notamment en définissant un plan de développement institutionnel. Ces plans contribueront à la fois à renforcer la stratégie de croissance et de développement 2013-2020 et soutiendront la stratégie nationale de développement des ressources humaines 2011-2016. Au début de la mission, l'équipe a réalisé un examen des institutions et, en partenariat avec celles-ci, elle a identifié des programmes phares[16]. Ensuite, afin d'élaborer le plan de développement institutionnel, l'équipe de *MindBloom* a organisé une semaine de séminaires et invité les participants, membres des comités de direction, à évaluer leurs programmes respectifs. Durant les

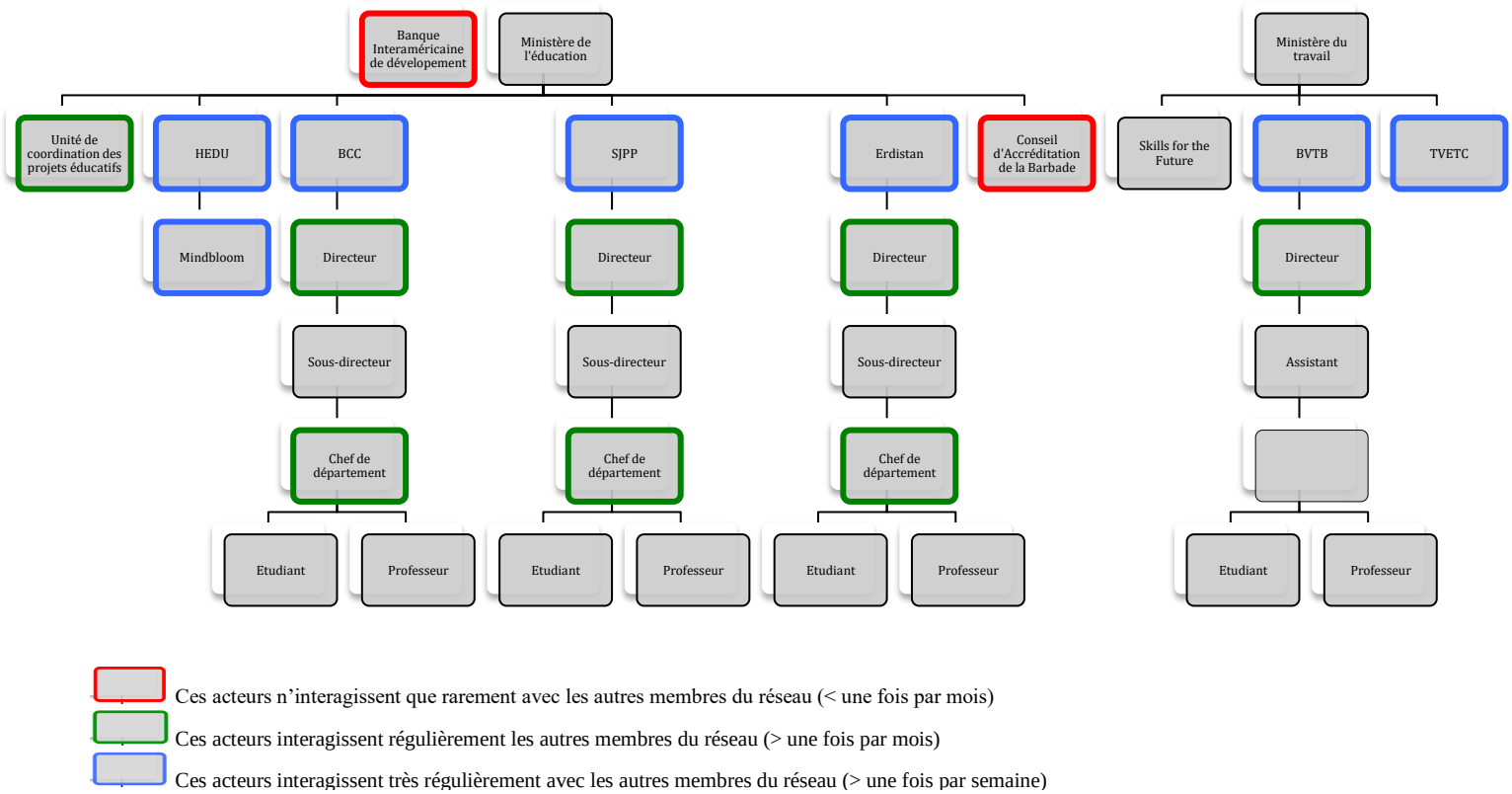
[16] Voir annexe 3

prochains mois, les consultants continueront à soutenir les institutions dans leur processus d'accréditation (MindBloom, 2017, pp. 2 - 10).

Skills for the future peut être divisé en quatre composantes : le système de formation axé sur les employeurs ; l'amélioration de la qualité et la pertinence de l'éducation secondaire et postsecondaire ; le renforcement des institutions ; une campagne de communication relative au projet. Le cabinet *MindBloom* a été engagé pour participer à la mise en œuvre de la troisième.

Ce programme a commencé en 2013, et devait se terminer en 2016 mais, au vu de l'avancée limitée du projet, la Banque Interaméricaine de développement a accordé une extension de deux ans. Le montant du prêt contracté par le gouvernement barbadien auprès de la Banque Interaméricaine de développement s'élève à 20 millions de dollars américains. Le budget total du projet s'élève à 26 millions US, dont 6 millions de dollars US proviennent du pays.

4.2.3. Les parties prenantes de SFTF



Le projet SFTF évolue sous la direction de trois acteurs principaux : la Banque Interaméricaine de Développement, le ministère de l'Education et le ministère du Travail. La Banque, en tant qu'organe financeur du projet, n'intervient que périodiquement. Les ministères, en revanche, sont en contact régulier avec les quatre institutions d'enseignement supérieur technique. Le ministère du Travail chapeaute également le *Technical and Vocational Training Board* (TVETC), cellule créée

pour aider les institutions dans le processus d'accréditation. La deuxième mission du TVETC est d'améliorer la pertinence des programmes par rapport aux besoins de l'industrie. *Higher Education Development Unit* (HEDU) est un organe du ministère de l'Education mis en place pour coordonner l'ensemble des acteurs. Au sein de chaque institution, les acteurs sont les suivants : le directeur, le sous-directeur, les chefs de départements, les professeurs et les étudiants. Un coordinateur a également été défini pour assurer une bonne communication entre les institutions et les autres acteurs, principalement les consultants. L'équipe de *MindBloom* est en contact avec la majorité des parties prenantes, à l'exception des professeurs et des élèves, donc des bénéficiaires du programme. Je considérerais que les consultants de *MindBloom* sont, au même titre que les trois acteurs principaux, au centre du réseau car ils interconnectent l'entièreté de la structure.

Le schéma ci-dessus illustre des relations plus hiérarchisées que dans la réalité. Dans les faits, les acteurs des différentes colonnes coopèrent et échangent des informations. De même, les relations ne sont pas à sens unique, du haut vers le bas. Elles montent et descendent continuellement.

4.3. *Early Learners Programme*: analyse contextuelle et présentation

4.3.1. Six pays de l'*Organisation des Etats de l'est des Caraïbes*

Avant l'analyse du projet, il est primordial d'identifier les contextes nationaux car les différents pays participants, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, sont à des stades très variés de développement, tant au niveau de l'efficacité de leur système éducatif qu'au niveau de leur économie. Bon nombres des personnes que j'ai interviewées ont souligné la difficulté d'approcher des contextes si différents avec un même programme. Lam (2011) spécifie également que, même si de nombreuses organisations internationales encouragent les pays à échanger leurs « bonnes pratiques », il faut tenir compte du contexte individuel de chaque pays afin que ces pratiques soient adaptées (p. 25). Chacune des îles concernées par le projet possède un taux de fréquentation scolaire élevé. Cela indique, non pas que le système éducatif dans ces pays est performant mais, au contraire, que de nombreux élèves ont



http://www.inmate-locator.us/

commencé leur scolarité en retard ou ont redoublé. Les chiffres de ce tableau nous indiquent que St Kitts et Antigua ont les systèmes les plus efficaces de la région.

	Antigua	Dominica	Grenada	St Lucia	St Kitts	St Vincent
Population	91 818	72 680	106 825	184 999	55 572	109 462
PIB (milliards)	1,3	0,52	0,98	1,4	0,87	0,73
Education	97%	116%	104%	100%	82%	104%
Espérance de vie (ans)	76,1	76,5	73,5	75,1	71,3	73
Taux de chômage	8,4	23	28,9	19,75	na	18,8

Banque Mondiale (http://data.worldbank.org)

Globalement, l'histoire économique, politique et sociale des pays de l'OECS se ressemble. Ces pays sont considérés comme vulnérables par de nombreux scientifiques, principalement parce qu'ils possèdent des ressources naturelles et humaines limitées et qu'ils n'ont qu'une faible capacité à surmonter des chocs externes, comme des catastrophes naturelles. Ils doivent aussi faire face à des challenges plus récents, notamment leur inscription au sein de la liste noire de l'OCDE nommant les pays facilitant le blanchiment d'argent. Cette région du monde est aussi une zone de transit pour les drogues illégales en provenance de l'Amérique du Sud. Enfin, il règne certaines tensions sociales dues à l'instabilité politique, à l'augmentation des crimes et de la violence et à la migration des jeunes diplômés (Jessamy, 2002).

Jessamy (2002) souligne les causes historiques de la vulnérabilité de cette région. Selon elle, la situation politique et les tendances culturelles et sociales actuelles découlent de la longue histoire d'exploitation coloniale des Caraïbes, qui a transformé des populations, jadis autonomes et indépendantes, en entités dépendant de systèmes économiques et sociaux externes.

J'ai principalement observé deux conséquences du commerce triangulaire. Premièrement, la perception des consultants blancs, positive ou négative, est toujours teintée de la relation historique entre personnes « blanches » et personnes « de couleur ». Certains acceptent mal l'implication de consultants étrangers dans les projets nationaux. Ils voient cette « coopération » comme une nouvelle forme de colonialisme. D'autres, en revanche, sont très enthousiastes face au phénomène et ont même tendance à placer les consultants « blancs » sur un « piédestal ». Ayant relevé une distinction dans la relation entre personne blanche ou noire dans le projet SFTF également, il serait intéressant de s'attarder sur ce point dans l'analyse. Lors d'un entretien avec un consultant blanc, celui-ci a souligné son malaise lorsque ses partenaires locaux accordaient trop de crédit à sa vision des choses. De plus, selon lui, sa présence a parfois tendance à insécuriser les experts nationaux, pourtant tout à fait compétents, dans le sens où ils voudraient obtenir l'aval des consultants externes avant toute prise de décision.

La deuxième « séquelle » de la période de la traite négrière réside dans la perception par la population de sa propre langue maternelle. L'anglais ou le français européens sont encore considérés comme ayant plus de valeur que les créoles des îles. Les parents et les professeurs auraient ainsi tendance à sermonner les enfants ou à les punir lorsque ceux-ci utilisent leur langue maternelle dans un contexte scolaire. Cela entraîne un certain nombre de conséquences, comme le sentiment d'infériorité culturelle de l'enfant, des troubles de la communication (l'enfant comprend vite que la forme prime sur le fond et, ne maîtrisant pas la langue jugée comme correcte, il perd la volonté de communiquer) et de grandes difficultés d'apprentissage. Les adultes ont également le sentiment que leur langue maternelle est « inférieure » à « l'anglais standard ».

Au niveau économique, les pays de l'OECS sont globalement des pays touristiques et relativement peu diversifiés au niveau de leurs exportations. Ils ont été durement touchés par la crise financière mondiale[17]. L'économie de la région se rétablit lentement, mais reste toujours fragile.

Les pays de l'OECS sont encore étroitement liés au Royaume-Uni. En effet, les six pays du projet ELP sont des anciennes colonies britanniques. La reine Elisabeth II est donc considérée comme le chef d'Etat et est représentée par un Gouverneur Général. Le pouvoir exécutif réside cependant dans les mains d'un Premier ministre. Cette relation avec le Royaume-Uni est perceptible dans la vie de tous les jours. Ainsi, les journaux ne sont pas rédigés en créole et la langue d'enseignement est l'anglais ou le français (car certains pays furent, périodiquement, sous l'emprise de la France).

Un autre projet concernant l'éducation des professeurs est en cours dans les pays de l'OECS. Celui-ci est financé par la Banque Mondiale et supporte, comme ELP, le Plan Stratégique d'Education de l'OECS. Il est intéressant de souligner que plusieurs projets, œuvrant dans la région, ont les mêmes objectifs (OECS, 2015, ELP *project concept paper*). Ces programmes se renforcent mutuellement.

4.3.2. Le projet : en quoi consiste-t-il ?

Le projet est donc, comme expliqué précédemment, implanté dans six pays de la région des Caraïbes : Sainte-Lucie, Saint Kitts et Nevis, Grenade, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et la Dominique. Il est financé majoritairement par l'USAID (82%). Les dix-huit pour cent restants seront déboursés par l'OECS et les pays membres, pour atteindre la somme de 9,08 millions de dollars américains. Ce projet se déroulera d'août 2016 à décembre 2018 (OECS, 2015, ELP *project concept paper*).

Le programme d'éducation de l'OECS 2012-2021 a pour but d'améliorer la qualité du secteur éducatif et d'en faciliter l'accès, tout en mettant l'accent sur l'alphabétisation[18] et les mathématiques.

[17] http://thecommonwealth.org/our-member-countries/saint-lucia/economy
[18] L'OECS a démontré qu'environ 40 % des enfants, durant les premières années de leur éducation, étaient peu performants dans la maîtrise de la langue anglaise (OECS Education Sector Strategy 2012-2021, p. 23).

L'OECS considère que la maîtrise de ces compétences est indispensable pour permettre aux citoyens de contribuer au développement de leur région (MindBloom, 2016, p. 3).

Dès les années nonante, les ministres responsables de l'éducation dans la région des Caraïbes ont souligné l'importance de la scolarité pour le développement. Ils prévoyaient qu'à l'âge de dix ans, les enfants maîtriseraient la langue officielle de leur pays (l'anglais ou le français) et seraient en mesure de comprendre et d'utiliser la langue vernaculaire[19] de leur communauté à l'écrit. Leurs prévisions n'ont pas été atteintes car, comme je l'ai déjà mentionné, les langues vernaculaires sont mal perçues par la majorité de la population et aucune politique n'avait été mise en place pour remédier à ce problème. Pourtant, des linguistes, comme Corson (1990), ont très tôt souligné l'importance de développer une politique relative aux langues, particulièrement dans les pays possédant une langue vernaculaire (p. 141). De plus, les études montrent que le taux de redoublement est toujours élevé. Or, il est prouvé qu'une bonne maîtrise de la langue augmente les chances de réussite (OECS, 2014, p. 28).

Le but d'ELP est d'améliorer les compétences de lecture des écoliers de 5 à 8 ans. Le programme se focalise sur les premières années de scolarisation afin que les compétences basiques, indispensables à la poursuite de la scolarité, soient intégrées et maîtrisées. Les objectifs sont, plus spécifiquement, au nombre de six. Le premier, **améliorer les techniques utilisées** par les instituteurs pour enseigner la lecture à leurs élèves, devrait être atteint grâce à l'organisation d'un séminaire traitant des méthodes d'enseignement. De plus, ELP a l'intention d'introduire de nouvelles ressources et du nouveau matériel afin de faciliter l'apprentissage de la lecture. Le suivant, **renforcer l'aptitude des enseignements** à évaluer le niveau de leurs élèves, devrait permettre d'identifier rapidement les enfants éprouvant des difficultés et y remédier. Troisièmement, le programme espère **établir des moments spécifiquement destinés à l'apprentissage de la lecture**, à la fois à l'école et en dehors. Pour ce faire, les instituteurs ont été, durant un séminaire organisé en janvier, sensibilisés à l'importance de consacrer certaines périodes de la journée à la lecture ainsi que d'inviter les enfants à emporter des ouvrages chez eux. Les initiateurs du programme désirent également que les enseignants interagissent avec les parents et les encouragent à valoriser la lecture dans la sphère domestique. **L'implication des parents** est donc indispensable à la réussite de cet objectif. ELP envisage également **introduire une langue d'instruction appropriée** pour enseigner la lecture aux plus jeunes enfants. Les régions concernées par le programme possèdent souvent une langue vernaculaire et les enfants éprouvent de grandes difficultés à apprendre à lire dans une langue autre que leur langue maternelle. Pourtant, l'apprentissage de l'anglais, langue de l'éducation et du business, est indispensable pour le futur des enfants. En effet, le créole, bien qu'important culturellement, a un usage relativement limité. Il n'existe que très peu d'ouvrages écrits en créole. De plus, cette langue ne

[19] Langue vernaculaire : langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté, parfois restreinte (Larousse).

permettrait pas aux enfants de voyager ou de trouver un emploi pour une entreprise internationale, c'est pourquoi ELP allie la langue vernaculaire et la langue officielle durant les premières années de scolarité. Cette approche facilite la transition vers un enseignement francophone ou anglophone et l'acquisition de la langue officielle. Pour ce faire, une politique linguistique sera mise en place. Enfin, le programme voudrait **intensifier l'utilisation des nouvelles technologies pour l'enseignement de la lecture** (MindBloom, 2016, ELP : *inception report*, p. 4).

Les avis des partenaires divergent sur ce point. En effet, MindBloom et ses consultants considèrent prématuré d'introduire les nouvelles technologies dans l'environnement scolaire, car la plupart des ménages n'ont pas de ressources financières suffisantes pour s'offrir ce type d'outils. Ils considèrent donc, au vu des réalités du terrain, qu'il est préférable de se focaliser sur les autres composantes du programme – améliorer les techniques d'enseignement des professeurs, établir des moments spécifiques dédiés à la lecture, impliquer les parents et mettre en place une politique linguistique appropriée. Le gouvernement, en revanche, tient à promouvoir cet aspect d'ELP et à acquérir des tablettes et des ordinateurs. Ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres, dont je parlerai dans les prochaines pages, des divergences d'intérêts et de perspectives des consultants et des gouvernements.

Pour atteindre les objectifs du programme, chaque pays aura une stratégie unique et appropriée à son contexte. Les consultants ont pour mission d'aider les pays à identifier leur stratégie et, par la suite, de s'assurer que les objectifs sont atteints. Leur approche consiste à travailler en partenariat avec les membres de l'OECS afin de développer des recommandations pour la mise en œuvre du projet dans chaque pays. De plus, un contact privilégié, le point focal national[20], a été identifié dans chaque pays, ce qui permet à l'équipe de MindBloom et aux membres de l'OECS de recevoir des informations fiables et régulières concernant le projet. Ces contacts ont été sélectionnés par l'OECS et possèdent des profils variés, mais en relation avec l'éducation ou l'alphabétisation. Parmi les six points focaux nationaux, trois sont des experts en alphabétisation travaillant au gouvernement, deux exerçaient comme professeurs et le dernier était bibliothécaire. La majeure différence entre eux est qu'ils ne dédient pas tous l'entièreté de leur temps au programme ; certains ont conservé leurs anciennes fonctions. Cela pose parfois problème car ils ne sont pas assez disponibles pour les autres acteurs et ne sont pas en mesure de remplir pleinement leur rôle de point focal.

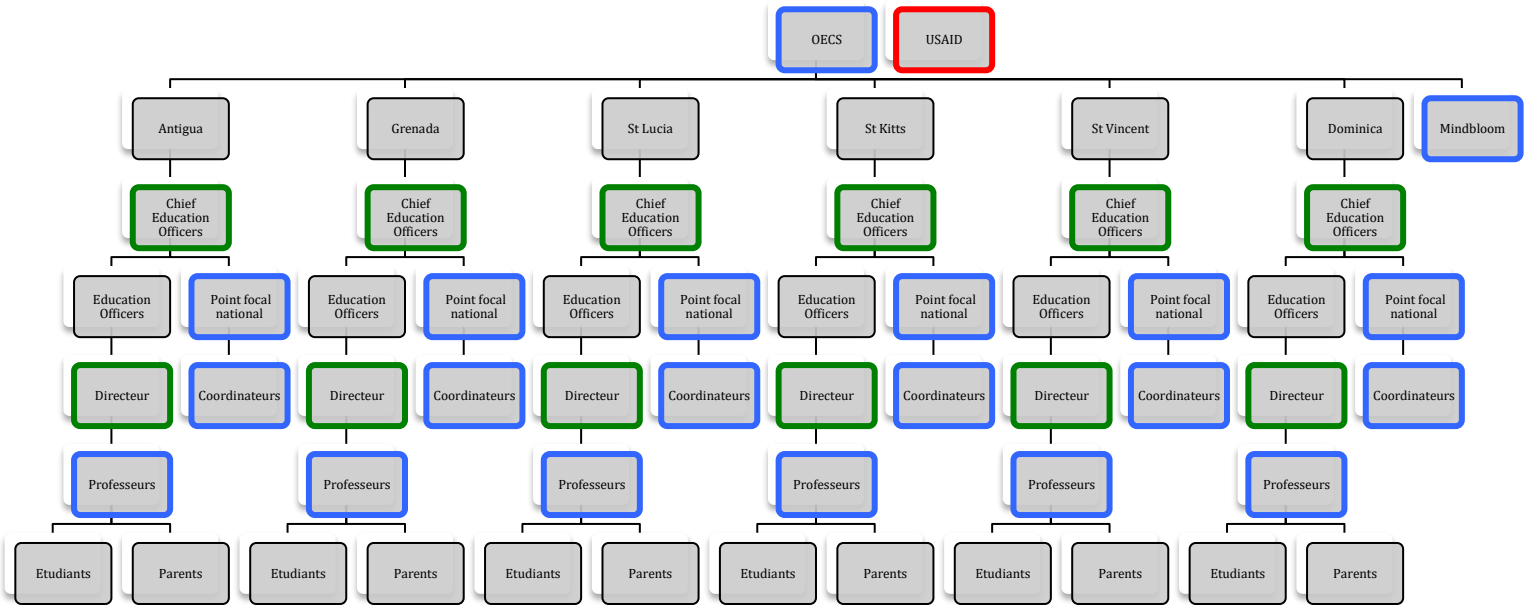
En mars et en avril 2016, les consultants de *MindBloom* se sont rendus à Sainte-Lucie afin de se familiariser avec le contexte (structurel, culturel, politique et humain) et de s'assurer que les mesures prévues et les objectifs étaient clairement articulés. Ces consultants ont des profils divers : linguistes, experts en développement de programme, anciens professeurs, etc. Une attention

[20] Ces personnes sont les contacts de référence pour le projet ELP dans chaque pays. Ils font le lien entre les consultants, l'OECS et les coordinateurs.

particulière est portée à la connaissance du contexte local car la réussite d'un changement repose à la fois sur des éléments humains, politiques et culturels, mais aussi sur la structure de la société. En plus des rencontres avec les différents partenaires nationaux, l'équipe de Mindbloom a rencontré la représentante de *Hands Across the Sea*[21], une organisation non gouvernementale active dans le domaine de l'alphabétisation. Cela permet une meilleure synergie entre les actions entreprises pour améliorer l'éducation dans la région. Le cabinet de consultance et l'ONG échangent des informations et coopèrent pour atteindre leurs objectifs.

Depuis le début de cette année, MindBloom épaule l'OECS dans la construction d'une politique linguistique. Celle-ci régira l'utilisation des langues locales et officielles au sein des établissements scolaires (MindBloom, 2016, *ELP : Inception Report*).

4.3.3. Les parties prenantes de ELP



Ces acteurs n'interagissent que rarement avec les autres membres du réseau (< une fois par mois)

Ces acteurs interagissent régulièrement les autres membres du réseau (> une fois par mois)

Ces acteurs interagissent très régulièrement avec les autres membres du réseau (> une fois par semaine)

Le projet fut développé par l'OECS et les ministères de l'Education nationaux et englobe un grand nombre d'acteurs. Certains, comme l'OECS, le ministère ou l'organisme financeur, sont représentés par des personnes relais au sein du réseau ELP. Les autres, les coordinateurs, les points focaux nationaux, les instituteurs, les parents, les enfants et les consultants agissent directement dans

[21] Hands Accross the Sea est une organisation non gouvernementale qui fut créée par un couple d'Américains suite à un voyage dans la région des Caraïbes.

le réseau. Les points focaux nationaux, personnes responsables du bon déroulement du projet dans chaque pays, sont indispensables. Ils relayent les informations aux coordinateurs qui, à leur tour, les transmettent aux professeurs lors des visites d'école.

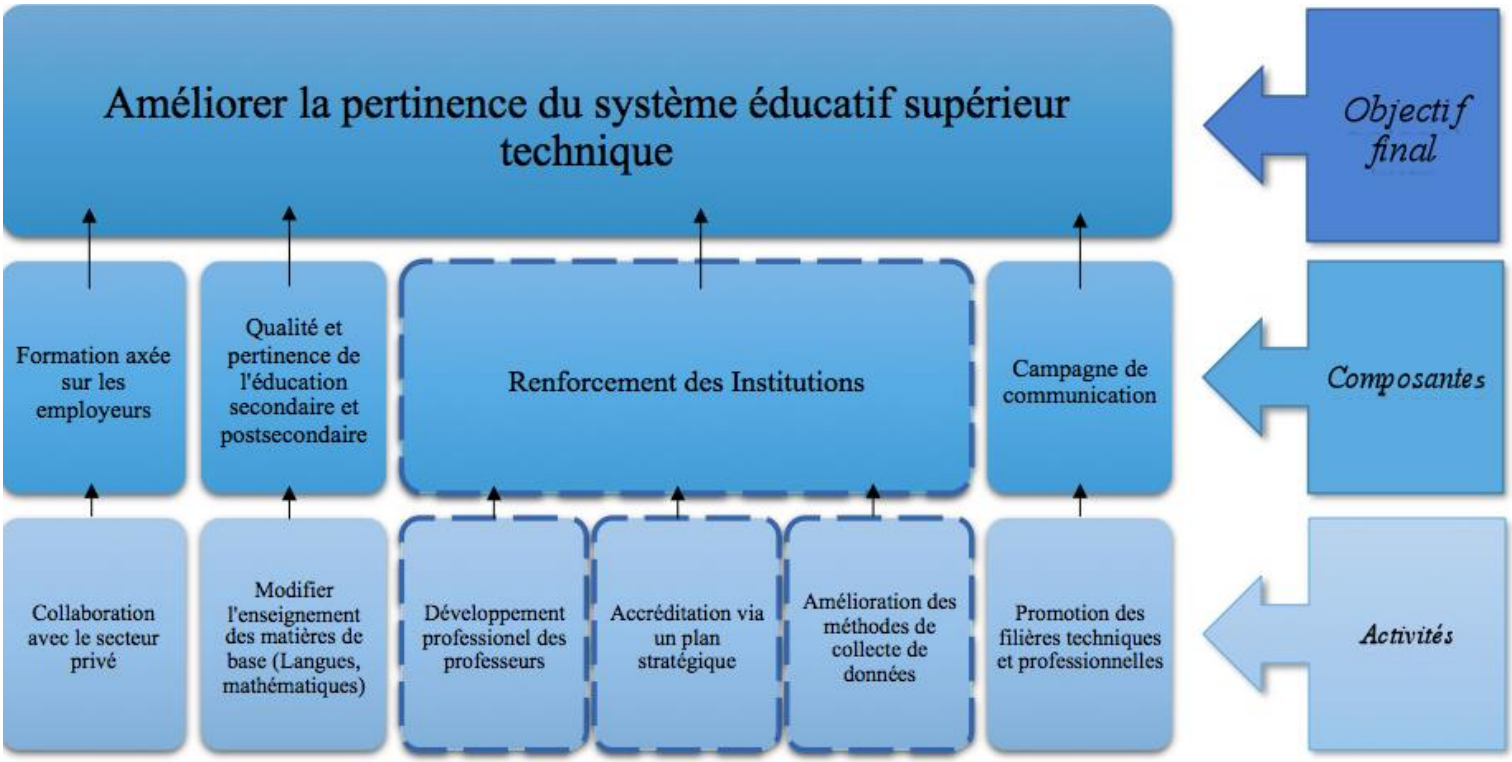
5. Les théories de programme

Dans cette section, je vais identifier la chaîne causale sous-tendant SFTF et ELP pour tenter de discerner la logique de gestion des projets ou, en d'autres mots, leur **théorie de programme**. Je décrirai donc les différentes activités mises en place pour atteindre l'objectif, commun aux deux programmes, qui est d'**améliorer le niveau de l'éducation**. Un objectif parallèle est également de renforcer les capacités des partenaires locaux.

Selon l'évaluation basée sur la théorie, toute politique publique peut être présentée sous forme de chaîne causale et est influencée par des microdécisions émanant des acteurs (Deveux-Spatarakis, 2014, p. 53). Chen (2005, p. 34, citée dans Albarello *et al.* 2016, p. 83) définit la théorie de programme comme « *a systematic configuration of prescriptive and descriptive assumption underlying a program* ».

Rossi et Porteous (cités dans Albarello *et al*, 2016, p. 85) considèrent que, de manière pragmatique, on peut reconstruire la théorie d'un programme en répondant aux questions suivantes : pourquoi ? qui ? quoi ? comment ?

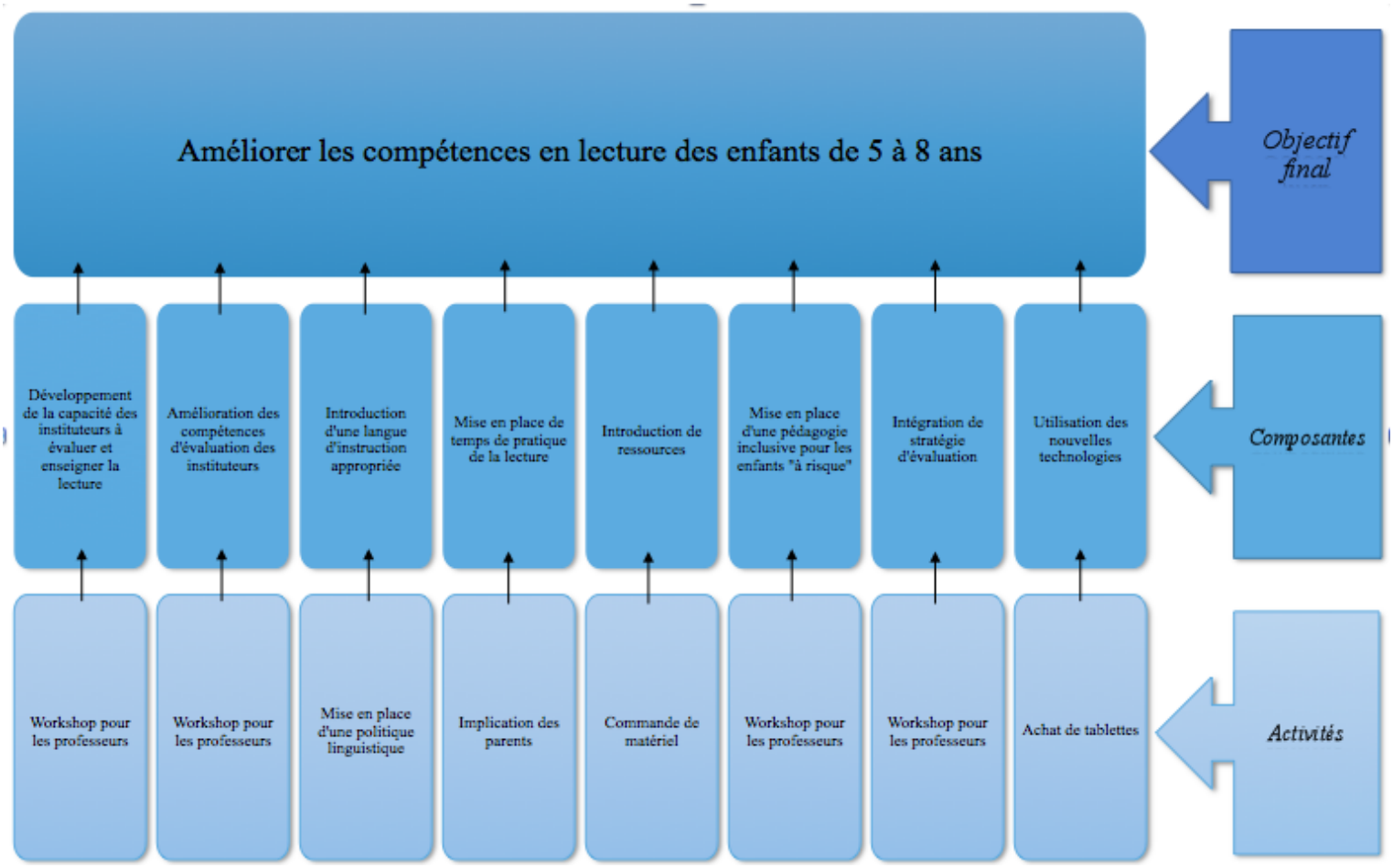
5.1. La théorie de programme : Quelle logique d'intervention pour *Skills for the Future ?*



Ce graphique résume ce qui a été planifié pour atteindre l'objectif final : l'amélioration de la pertinence du système éducatif supérieur technique. Les activités auxquelles prend part l'équipe de *MindBloom* concernent la troisième composante du projet – le renforcement institutionnel des écoles supérieures techniques (BCC, SJPP, ETTC et BVTB). Le développement professionnel des enseignants fut abordé via un workshop relatif au *leadership* des chefs de département[22]. Ce workshop se déroula en mars 2017 et reçut des critiques majoritairement positives. Les consultants ont également élaboré un plan stratégique spécifique à chaque institution afin d'atteindre leur accréditation. Enfin, en parallèle de ces deux activités, ils ont œuvré, en partenariat avec HEDU, à l'amélioration de la collecte des données relatives à l'enseignement (étude de suivi, taux d'inscription). L'approche des consultants fut de travailler en synergie avec les partenaires locaux pour renforcer leur capacité. Dans le chapitre 6, je tenterai d'évaluer à quels niveaux ceux-ci sont sortis renforcés de leur collaboration avec le cabinet de consultance.

5.2. … Et pour le *Early Learners programme ?*

Devaux-Spatarakis (2014) suggère, comme je l'ai expliqué ci-dessus, de présenter les politiques publiques sous forme de graphique afin de mieux discerner la logique du projet.



[22] Chaque département (informatique, hôtellerie, etc.) est dirigé par un *chef de département*.

Les réalisations d'ELP comprennent la mise en place d'un plan stratégique personnalisé pour chaque pays. Ce plan stratégique inclut un certain nombre de colloques de développement professionnel pour les professeurs et les coordinateurs. La participation des professeurs au projet, et donc l'adhésion du public cible, constitue les résultats. Le projet espère induire une approche différente de l'enseignement de la lecture et, à terme, améliorer l'alphabétisation des jeunes enfants de la région ainsi que renforcer les capacités des acteurs ayant été impliqués dans le projet (développement professionnel pour les professeurs, etc.).

Comme nous l'avons vu dans la partie présentant le projet, huit axes d'action ont été choisis pour, à terme, atteindre l'objectif final du programme : améliorer le niveau d'alphabétisation des enfants dans la région CARICOM. Un workshop à destination des professeurs et des points focaux nationaux a été organisé en janvier. Celui-ci visait à renforcer les capacités des professeurs grâce à, notamment, l'introduction de nouvelles ressources d'enseignement, l'apprentissage de nouvelles techniques de transmission du savoir, etc. Le workshop fut, bien que certains biais soient possibles, bien reçu par les participants. Les consultants travaillent également en partenariat avec les professeurs et les coordinateurs pour établir une politique linguistique nationale.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE TRANSVERSALE ET DISCUSSION

6. Analyse transversale

> « *According to Latour (1987), innovation is a process […] by which a vague initial idea is shaped, diverted and consolidated, to build up a network of allies who believe in, test, and carry forward the development of the innovation* » (Arnaboldi *et al.* 2011, p. 641).

Dans ce sixième chapitre, je considérerai les projets, des **innovations**, et les analyserai en suivant les étapes définies par Callon (1986) : la problématisation, les dispositifs d'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation des alliés. En effet, je pense qu'approcher ces deux programmes au travers de l'ANT me permettra de les appréhender de manière plus complète. Pour conclure, je m'intéresserai à l'avenir des projets.

6.1. Les problèmes à l'origine des réseaux et les acteurs concernés

Callon (1986) considère que la problématisation consiste en la formulation des problèmes, mais également en la définition précise des acteurs, afin de pouvoir expliquer pourquoi ils sont concernés par les problèmes évoqués (p. 180). Dans cette partie, je décrirai brièvement les challenges auxquels doivent faire face les acteurs locaux et qui les ont poussés à initier les projets. Ensuite, j'aborderai la question de la légitimité de ces différents acteurs (ainsi que des consultants et des organismes financeurs) et la façon dont ils s'organisent à l'intérieur du réseau. Les deux réseaux auxquels nous nous intéresserons, ceux de SFTF et d'ELP, symbolisent la dynamique autour de ces projets, les acteurs impliqués dans leur déroulement ainsi que les stratégies mises en place par ces mêmes acteurs pour bénéficier un maximum des programmes. La légitimité des acteurs peut, en effet, avoir un impact considérable sur la structure. Enfin, je décrirai les intermédiaires, qui permettent l'interaction des parties prenantes.

6.1.1. La problématisation

Les principaux problèmes auxquels tentent de faire face ces réseaux sont le niveau insatisfaisant des écoles secondaires et des Institutions professionnelles et techniques, de la Barbade et le faible taux d'alphabétisation des enfants de 5 à 8 ans dans la région des Caraïbes.

Dans sa stratégie de croissance et de développement, le gouvernement barbadien met l'accent sur la nécessité d'adapter l'offre des programmes éducatifs aux besoins du secteur privé. Bien que la qualité de l'éducation ne soit pas officiellement remise en cause, les stratégies développées par le gouvernement, le départ de nombreux jeunes Barbadiens pour étudier à l'étranger et le nombre de

jeunes diplômés sans emploi attestent de cette réalité (IDB, 2012). De plus, bon nombre de ces programmes ne sont pas accrédités, ce qui rend l'émigration impossible.

Les responsables de l'OECS soulignent également, mais de manière plus formelle que les dirigeants de la Barbade, le niveau insatisfaisant du taux l'alphabétisation de leur région. Cela découle, entre autres, de la non-valorisation de la langue maternelle et de l'obligation d'utiliser la langue officielle dès les premières années d'enseignement. Dès lors, les enfants, qui parlent la langue locale, ne comprennent pas l'entièreté des matières enseignées, notamment la lecture.

Un autre problème est dû au manque d'expérience de certains enseignants. De plus, plusieurs experts, dont Bruns et Luque (2014) soulignent que la formation des professeurs de cette région du monde n'est pas optimale. Ceux-ci sont généralement des élèves moyens ou faibles, les meilleurs d'entre eux se destinant à des métiers jugés plus prestigieux ou intéressants sur le plan financier et social (avocat, comptable…).

> « *You have got a lot of people who have a PhD or a Master in project management, but they have never managed a big project. So they have the academic qualifications but, by just being in Barbados, the opportunity is not there. Not that they could not do it if they were exposed to it but the opportunity is just not there* » (Entretien avec un professeur de BCC, le 04/04/2017).

> « […] *They are not academically qualified. They are not the best students, if they were, they would not be teachers, they would try to be accountant, or lawyer, or professional of some kind, not teachers* » (Entretien avec la directrice de *Hands Accros the Sea* du 05/04/2017).

Cette formation lacunaire engendre l'utilisation d'une pédagogie assez faible qui découle, selon Lam, du système éducatif colonial : cours magistraux et très peu d'interactions avec les enfants (Lam, 2011, p. 26). Ceux-ci, éprouvant déjà des difficultés à comprendre la langue d'enseignement, ne sont généralement pas stimulés ni invités à participer aux leçons. Le risque de voir des élèves sortir du système éducatif est, dès lors, plus important.

La perception des études techniques engendre également des difficultés à la Barbade. À travers les Caraïbes, les parents dévalorisent tout à fait le choix d'une carrière technique par leur enfant (IDB, 2012).

Avant la création des réseaux, les acteurs (gouvernement, institutions, conseil d'accréditation, etc.) n'interagissaient pas de manière formelle. Ces interactions n'étaient pas organisées même si les parties prenantes auraient bénéficié d'une collaboration.

« *I really think it would be good, because we are duplicating some of the same services and we all have our strengths in some areas* » (Entretien avec l'agent de gestion de BVTB, le 30/03/2017).

Les différentes difficultés soulevées permettront d'étudier les systèmes d'alliances existant entre les acteurs. Auparavant, il faut identifier ces acteurs et leurs intérêts.

6.1.2. Les interactions à l'intérieur des réseaux : entre collaboration et compétition

Lorsque Callon évoque le processus de traduction, il considère que toute une série d'acteurs peut être identifiée à partir des interrogations formulées dans la problématisation (Callon, 1986, p. 183). Ensuite, il est intéressant de spécifier l'acteur qui a commencé le programme et, par la même occasion, réuni une série d'autres personnes concernées par la problématique.

Le point de départ de SFTF est le gouvernement de la Barbade, car c'est lui qui a initié le projet en mettant en place ses stratégies de développement et en identifiant les faiblesses du système éducatif. La Banque Interaméricaine a également joué un rôle important car elle a financé le programme. Ensuite, le ministère de l'Education a été chargé de mettre en place le projet. Celui-ci a, à son tour, assigné cette tâche à l'Unité de Coordination des Projets Educatifs. Cette cellule a recommandé la présence de consultants, et, après avoir évalué les différentes propositions qui s'offraient à eux, a choisi d'engager MindBloom. Ils ont donc imposé un nouvel acteur au réseau. Le *Higher Education Development Unit* (HEDU), organe dépendant du gouvernement, est un acteur qui a été « créé » spécifiquement pour ce projet. Cette unité doit centraliser les informations relatives au projet SFTF afin que les autres acteurs y aient accès. Dans le futur, elle sera chargée de la gestion des données relatives aux élèves et aux programmes (taux d'absentéisme, etc.) via un logiciel.

Les ministères ont choisi de créer le réseau SFTF et les consultants ont fait la démarche de le rejoindre. Le staff des institutions, le personnel de HEDU et les étudiants, en revanche, n'ont pas spécifiquement choisi d'intégrer la structure. Leur supérieur hiérarchique les a mis devant le fait accompli. Cela pourrait entraîner des résistances et un certain désintéressement de la part des acteurs « impliqués par obligation » dans ce projet. Le rôle du traducteur, qui doit tenter de convaincre les autres acteurs de participer aux activités, n'en sera, nous le verrons dans la partie concernant l'intéressement, que plus important.

Dans ELP, c'est l'OECS qui est l'initiateur du réseau, mais nous considérerons *MindBloom* comme le traducteur, le centre du réseau, car ce sont les consultants qui interconnectent les autres acteurs et, de plus, ils jouissent d'une grande légitimité. En effet, durant plusieurs interviews, les personnes interrogées ont signalé l'importance des consultants étrangers au sein du projet. Selon elles,

les consultants externes sont davantage respectés que les autorités locales ou les consultants locaux et leurs suggestions sont mieux acceptées.

> « *I think it's better for the consultants to come from the outside. Because there is more respect for someone coming from outside. So the person from the international community, is automatically respected* » (Entretien avec le point focal national de Sainte-Lucie du 30/03/2017).

> « R*ecommandation, for example, could be coming from the same local persons, they may identify and make the same recommandations, however, because of some cultural nuances, the stakeholders at the top, which are governments officials, policy makers, they don't have these recommandations implemented. However, when consultants are coming and saying the same things, but saying it differently, they do it* » (Entretien avec un consultant local, 28/03/2017).

Pourtant, certains acteurs ont également souligné leurs doutes par rapport à l'implication de consultants étrangers dans des projets de développement.

> *"Dealing with some consultant has been very difficult because sometimes, you specify what it is you want and although you keep repeating that this is what you want, these are your demands, these are the contract demands, these are the demands of the funders, they seem to want to push their own agenda"* (Entretien avec le représentant de l'OECS, le 23/03/2017).

Les acteurs du réseau ELP peuvent donc être classés en deux catégories. Les premiers, les ministères de l'éducation des six pays partenaires, ont été contactés par l'OECS pour élaborer le programme. Ensuite, ces ministères, avec l'aide du représentant de l'OECS et de *MindBloom*, ont sélectionné les écoles pilotes, les coordinateurs, les points focaux et les consultants. L'élection des écoles pilotes fut initiée par le cabinet de consultance. *MindBloom* a sélectionné un panel d'écoles varié (écoles privées, publiques, rurales, urbaines) puis a soumis cette liste aux *Chief Education Officers (*CEO). Ceux-ci ont proposé certains changements puis la liste finale fut établie. Les parents et les enfants, la seconde catégorie d'acteurs, pourtant centraux et bénéficiaires principaux du programme, n'ont intégré le réseau qu'à la fin du processus. Les autorités des différents pays pensaient probablement que ces acteurs ne pouvaient pas contribuer au projet initial et ne les ont pas consultés lors de l'élaboration. Il faut dès lors que ceux-ci comprennent bien la valeur du réseau, afin qu'ils y participent activement et qu'ils aient à cœur de contribuer à sa réussite.

Le fait que la majorité des acteurs concernés par le programme fassent partie du réseau est un atout et le rend beaucoup plus durable. Cependant, comme je viens de le souligner, l'absence des bénéficiaires durant le déroulement de la mise en place du programme est une faiblesse. Les acteurs

qui sont finalement les moins présents sont l'USAID et l'IDB qui se contentent d'injecter des fonds et d'exiger des rapports périodiques. Les acteurs, à l'exception de *MindBloom*, ne sont pas en contact avec ces organismes. L'organisme financeur étant un élément clé de tout projets, il faut évidemment en tenir compte. Tous les autres acteurs, que ce soient les parents, les coordinateurs, les points focaux, l'OECS ou les consultants, ont un rôle physique bien déterminé dans le réseau.

Néanmoins, il faut souligner que certains acteurs, comme *MindBloom*, sont directement liés au réseau par un contrat officiel alors que d'autres le sont indirectement par l'intermédiaire de leur employeur, qui lui est en connexion directe avec le réseau. Ces acteurs pourraient donc ne pas adhérer au réseau qui leur est imposé. Certains professeurs, par exemple, sont extrêmement résistants au projet et peu ouverts au changement. Le directeur d'une institution a d'ailleurs souligné les difficultés qu'il rencontrait avec quelques-uns de ses professeurs, qui ne respectaient pas les consignes relatives à la mise en place du projet ou qui ne participaient aux activités qu'avec une mauvaise volonté. Ce commentaire reflète les difficultés auxquelles doivent faire face les acteurs jugés « récalcitrants » car ils ne sont pas en accord avec la façon dont se déroule le projet ou avec ses lignes directrices.

La mise en lumière de ces dissensions nous permet d'aborder une autre difficulté relationnelle. Officiellement, les acteurs devraient coopérer mais parfois, ils sont en opposition. Lorsqu'un élément du programme ne fonctionne pas, les partenaires considèrent que c'est la faute des autres parties prenantes, qui n'ont pas fait « leur part ».

> « *It has a lot to do with the staff in itself. First of all, the head of division has to see it as something important because if you don't have a leader, it is very difficult. We did all we can, we invited to meeting, provided assistance in terms of writing the project proposal etc, but the business division, for example, they show little if no interest whatsoever and it is the reflection of the head of that division. She is not very collaborative, doesn't cooperate a lot* » (Entretien avec le directeur de SJPP, le 28/03/2017).

Un autre exemple est illustré par les commentaires des personnes interviewées lorsqu'elles répondent à la question « Avez-vous rencontré des difficultés durant le projet? »:

> « *Another problem that I have is the pace of the project. The persons who we are working with are slow to respond to the various requests and the needs of the consultants* » (Entretien avec un consultant jamaïcain le 28/03/2017).

> « *Yes, we have had challenges. For example, the slow pace because after the proposals were approved, you have to go through a process of developing strategies and writing syllabus, etc, a lot of paperwork. That takes a while before the delivery. And sometimes the slow release of funds is a problem* » (Entretien avec le directeur de SJPP, le 28/03/2017).

Dans ces extraits, les intervenants, un consultant jamaïcain et le directeur de SJPP, incriminent différentes personnes pour le retard accumulé dans le développement du programme. Cette divergence d'opinion était clairement visible lors des réunions, durant lesquelles les intervenants s'accusaient mutuellement d'être responsables des problèmes survenus. Ces exemples illustrent parfaitement le problème posé par les transformations régulières d'un réseau et par la modification des alliances dont parle Madeleine Akrich (1988). Selon elle, toute décision modifiant le réseau « *s'accompagne d'accusations proférées contre ceux dont on vient de négliger l'opinion* ». Ainsi, le directeur de SJPP privilégie l'alliance avec le gouvernement et avec les consultants plutôt qu'avec ses professeurs, qu'il considère comme ayant « un caractère » difficile. Ces accusations constituent une véritable épreuve de force, durant laquelle les acteurs essayent de convaincre les autres que la responsabilité de l'échec du projet est imputable à un acteur, ou groupe d'acteurs, particulier.

Intéressons-nous maintenant aux intermédiaires – les outils qui permettent aux acteurs d'interagir – de ces projets.

6.1.3. Les intermédiaires

Les intermédiaires, qui peuvent être des humains ou des objets (des rapports ou de l'argent par exemple), permettent aux acteurs du réseau de coopérer et d'interagir (Clergeau et Paulus, 2017, p. 131). Ce concept permet d'aborder la question de l'investissement en ressource dans le réseau. Amblard énumère les différents types d'intermédiaires que l'on peut rencontrer dans un réseau : *« Les informations (papiers, disquettes, bandes magnétiques, etc.), les objets techniques, l'argent, les êtres humains et leurs compétences »* (Amblard et *al.* 2005, p. 161). Ces intermédiaires sont primordiaux car ils renforcent le réseau. En effet, les acteurs doivent s'impliquer et investir des ressources pour que le réseau perdure. Evaluer l'investissement des parties prenantes dans le projet permet d'estimer la propension de ceux-ci à rester fidèles au réseau (Heitz et Douard, 2001, p. 5).

Les deux projets en tant que tels constituent des intermédiaires, car c'est par leur biais que les acteurs des réseaux interagissent.

L'argent compte probablement parmi les intermédiaires les plus cruciaux pour la mise en place et le maintien des réseaux. L'apport financier est l'une des principales différences entre les acteurs. En effet, la Banque Interaméricaine / USAID et le gouvernement de la Barbade / l'OECS sont les seuls à contribuer financièrement au réseau. Les consultants, eux, sont les uniques acteurs à être payés. Enfin, les institutions et les écoles bénéficient de l'argent investi, en décidant comment allouer les fonds. Ce paramètre financier, présent dans tout projet, provoque des formes d'opportunisme : de la part des consultants, qui ont tout intérêt à satisfaire les organisations donatrices afin de continuer à être mandatés pour des projets futurs, et de la part des institutions, qui tentent de répondre aux attentes des

parties prenantes afin que l'argent soit utilisé dans leur intérêt plutôt que dans celui des « institutions concurrentes ».

> « *It is a finaled budget with infinite needs because each country has individual needs across the programme. So we have to be very judicious about what we allow into the programme and what we don't, we have to be very strategic about how we spend the money to ensure that we get maximum and insist that we spend the money in the most necessary places* » (Entretien avec le représentant de l'OECS, le 23/03/2017).

Les informations d'un réseau sont relativement compliquées à répertorier car elles sont nombreuses (e-mails, lettres, rapports, procès verbaux de réunions, etc.). Pour le bon fonctionnement du réseau, il est important que l'information circule. La bonne circulation de l'information renforce en effet le réseau et limite les risques de voir des acteurs sortir de la structure. Si toutes les parties prenantes comprennent les objectifs du réseau et les considèrent comme importantes, elles seront davantage investies. Dans le cadre de SFTF, cette circulation pose régulièrement problème.

> « *The timetables for example, that is just one simple thing that is taking forever to do, and shows up one of the weaknesses, or opportunity I should say, that we have to improve. So the challenge would be, probably getting information* » (Entretien avec un professeur de BCC, le 04/04/2017).

Ce problème est provoqué, notamment, par ce que certains appellent une « *plantation society* » (Gregory, 2017[23]). Ils utilisent cette expression pour illustrer le respect exagéré du protocole et de la hiérarchie – ce qu'on a appelé également la *bureaucratisation* - ainsi que l'impossibilité de prendre une décision ou de transmettre une information sans l'aval de son supérieur hiérarchique. Les acteurs de SFTF essayent de lutter contre cette difficulté en organisant des réunions régulières et en communiquant par Skype ou par e-mail. HEDU est censé être l'organe centralisant l'information or, lors de nombreuses conversations, mes interlocuteurs ont fait part de leur mécontentement vis-à-vis de cette structure. Selon eux, HEDU menace le bon fonctionnement du réseau en retenant de l'information. J'ai de plus décelé un certain désintérêt de la part des membres de HEDU envers le projet. Des rapports annuels et des évaluations à mi-parcours contribuent à améliorer la circulation de l'information.

La technologie en général, et les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) en particulier, aident les informations à circuler. Dans un réseau comprenant des acteurs humains provenant de différents pays, le recours aux NTIC facilite les échanges. Les consultants d'ELP ont, par exemple, créé un groupe *Whatsapp*[24] afin de pouvoir communiquer et

[23] M. Robert Gregory est un consultant jamaïcain qui assiste l'équipe de MindBloom dans le projet SFTF.
[24] Whatsapp est une application mobile comprenant un système de messagerie instantanée via internet.

partager des informations rapidement avec les professeurs et les coordinateurs. Ce groupe est très actif[25] et je pense que cela permet de maintenir un certain enthousiasme par rapport au projet. Les personnes sont quotidiennement confrontées à de nouvelles informations et ne peuvent pas vraiment « déconnecter » du projet.

Cependant, la technologie est faillible et cela entraîne parfois des retards considérables. SFTF utilise, par exemple, un logiciel de centralisation des informations relatives aux étudiants (*Colleague),* mais les informaticiens ont mis des mois à le rendre opérationnel et accessible aux institutions. En effet, ils avaient d'autres priorités et ne se sont attelés à cette tâche que relativement tard et de façon périodique. Ce qui était censé aider les institutions dans leur processus d'accréditation est donc devenu un sujet de discorde et de tension. De la même façon, de nombreuses réunions pour ELP se déroulent sur Skype. Des problèmes de connexion surviennent régulièrement et provoquent des retards.

Il est également important de considérer les diverses compétences humaines mobilisées dans les projets.

Dans SFTF, les institutions et le corps professoral apportent leur expertise dans le domaine de l'éducation. Les professeurs, les points focaux nationaux et les coordinateurs d'ELP apportent également leur expertise personnelle. *MindBloom*, quant à lui, introduit des compétences techniques. Sa composition est pertinente car la directrice s'assure d'intégrer des personnes aux profils très différents. Plusieurs personnes ont d'ailleurs souligné, durant les entretiens, la valeur ajoutée d'une équipe de consultants étrangers pour le projet.

> *« They have brought in a significant level of expertise that has tremendously contributed to the value of the program and has strengthened our approach, strengthened our programme in general, and the components and the strategies that we are using. They have also brought in an extensive experience from across the world that has broaden our base and exposed us to other ideas, other ways of seeing things, other perspectives that will help us to see that, maybe, the approach we envisaged originally [...] needed to broad a bit so that we would avoid some issues that other territories have experienced and dealt with within the past »* (Entretien avec le représentant de l'OECS, le 23/03/2017).

Il est primordial que les acteurs investissent du temps dans le réseau et c'est, peut-être, l'une des difficultés auxquelles est confronté le réseau SFTF. En effet, certaines parties prenantes ont un manque de disponibilités. Pour revenir à l'exemple du logiciel *Colleague*, les informaticiens, ayant d'autres priorités, ne s'investissaient pas dans la mise à jour du logiciel.

[25] Plusieurs messages sont échangés tous les jours.

*« The major challenge for me is just the demand of my substantive roles because while I'm serving as National Focal Point, my substantive post is programme officer for language arts and so, many times, there is a time constraint » (*Entretien avec le point focal national de Sainte-Lucie, le 29/03/2017).

Les intermédiaires sont donc d'une importance cruciale pour le réseau, car ils produisent des connexions. Mais pour permettre ces échanges, il faut d'abord comprendre comment les acteurs intègrent la structure réticulaire ou, en d'autres termes, comprendre les dispositifs d'intéressement.

6.2. Deux réseaux d'alliances pour améliorer l'éducation dans les Caraïbes

L'intéressement recouvre « l'ensemble des actions par lesquelles une entité s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définie par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185). Cette étape marque la formation d'alliances autour de la problématisation (Clergeau et Paulus, 2017, p. 128). Chaque acteur peut, au cours de ce processus, s'intégrer au réseau ou, au contraire, refuser l'alliance en définissant son rôle, ses buts, ses motivations et ses intérêts de manière différente. Durant ce processus, le traducteur s'efforce de stabiliser l'identité des acteurs pour construire le réseau autour de la problématisation initiale (Callon, 1986, p. 185).

Avant d'analyser le processus d'intéressement des deux projets, il me semble pertinent de rappeler que la problématique de départ, dans les deux cas, est relativement simple et convaincante : le niveau de l'éducation dans la région des Caraïbes n'est pas satisfaisant. La solution est, elle aussi, persuasive : il serait productif de mettre en place un projet éducatif, financé majoritairement par une organisation internationale, pour améliorer la situation. Nous allons voir comment les traducteurs tentent de convaincre les acteurs qu'ils sont, eux aussi, concernés par cette problématique et qu'ils bénéficieraient de la mise en place du réseau. En effet, les caractéristiques de chaque projet n'ont pas le même attrait auprès des différents acteurs.

Comme nous l'avons vu dans la présentation du projet *Skill for the Future,* c'est le gouvernement de la Barbade qui fut à l'origine du réseau. En tant que traducteur, il a dû déployer des stratégies pour intéresser les autres acteurs, potentiellement concernés par la problématique. Pour ce faire, le projet a été présenté différemment en fonction de la personne à convaincre. Les gestionnaires du projet ont « *traduit ce dernier dans différents registres, en prenant en compte des éléments aussi bien techniques que sociaux, économiques ou organisationnels* » (Rorive et Rocher, 2003, p. 9 cité dans Lisein, 2007, p. 3). Néanmoins, le discours est resté relativement similaire car tous les acteurs sont issus du milieu éducatif. Ils sont donc globalement sensibles aux mêmes types d'arguments, le challenge que représente la modification du système éducatif et la réputation de la Barbade.

« There is a recognition that the barbadien economy which was once a very strong, robust economy which could:

A. Provide free education for its citizens;

B. Guarantee employment for persons who are coming out post secondary insitutions;

C. Competing with the rest of the Caricom region.

*The stakeholders recognised that there is a looming economic challenge » (*Entretien avec un consultant jamaïcain, le 28/03/2017).

Le discours du traducteur d'ELP, dans notre cas l'OECS et les gouvernements des différents pays, épaulés par les consultants de *MindBloom*, a dû, comme pour le projet SFTF, être adapté aux différents acteurs du réseau. Cependant, il est resté globalement similaire. En effet, même si les acteurs possèdent chacun des intérêts personnels différents, ils sont tous intéressés par la problématique globale à laquelle tente de faire face le réseau : améliorer l'éducation primaire dans la région des Caraïbes. S'ils ne le sont pas, ils peuvent néanmoins décider d'intégrer le réseau pour d'autres raisons (appât du gain, notoriété, influence, etc.).

Il est important d'analyser les arguments exploités par les traducteurs de nos deux réseaux ainsi que les actions entreprises pour intéresser les acteurs. Afin de faciliter ce processus, j'expliciterai premièrement la mobilisation des organismes financeurs des deux projets, des consultants, des partenaires locaux principaux, des bénéficiaires, puis celle des autres partenaires. Je conclurai ce point en abordant les difficultés du processus.

6.2.1. Mobilisation des organismes financeurs

Le gouvernement de la Barbade, pour convaincre la Banque Interaméricaine de développement de soutenir sa *Stratégie de développement des ressources humaines*, et donc de financer le projet *Skills for the Future*, a souligné l'importance de l'éducation supérieure technique pour la Barbade. Il a également précisé que cela faisait écho au projet régional de créer un système éducatif mieux aligné sur les besoins économiques et du secteur privé. D'ailleurs, la ligne de conduite de cette organisation est en accord avec ce que le gouvernement barbadien veut promouvoir via *Skills for the Future*.

« Students' learning—in particular, the skills and competencies that they will use in their productive lives—should be the central concern of educational reforms in Latin America and the Caribbean » (Bassi *et al.*, 2012, p. 23).

L'intéressement peut être considéré comme réussi à partir du moment où la banque donne son accord pour le prêt car cela signifie qu'elle considère le projet, et donc le réseau qui l'entoure, comme pertinent et viable.

Pour intéresser l'Agence Américaine pour le Développement international, les traducteurs ont mobilisé un discours très à la mode dans le champ du développement. La stratégie éducative de l'OECS s'inscrit dans la lignée du « Learning for All » et des Objectifs du Développement Durable[26].

> *"All citizens, at every stage of their learning journey, from early years to adulthood, are able to reach their full potential and be successful in life, at work and in society" (Vision – OECS Education Sector Strategy 2012 – 2021).*

En tant qu'organisation active dans le développement éducatif, l'USAID est donc prédisposée à s'intéresser à ce type de projet.

6.2.2. Mobilisation des consultants

On peut considérer que ce sont des acteurs non-humains, les appels à projets d'ELP et de SFTF, qui ont intéressé le cabinet de consultance *MindBloom*. Le cabinet revendiquant que sa mission est « d'améliorer l'éducation à travers les Caraïbes », il n'est pas étonnant qu'il ait été intéressé par ces projets.

6.2.3. Mobilisation des partenaires locaux principaux[27]

Les institutions que le Gouvernement de la Barbade a intéressées sont des écoles supérieures techniques. Elles bénéficient directement du projet qui vise à améliorer ce type d'éducation. De plus, SFTF les aide dans leur démarche d'accréditation. Les directeurs et les professeurs sont les personnes que le traducteur a dû intéresser. Pour convaincre les directeurs de participer au projet, le traducteur a évidemment mentionné les subsides disponibles. Il a également mobilisé des arguments relatifs à la réputation des institutions et aux politiques de développement nationales. De plus, l'éducation supérieure technique jouissant d'une moins bonne réputation que l'éducation universitaire, les directeurs ont à cœur de redorer le blason de leurs institutions. Les professeurs, en revanche, n'ont pas été directement intéressés par le traducteur. Celui-ci considère que les directeurs peuvent se charger de cet aspect des choses. Nous le verrons plus en détail dans la section suivante, traitant de l'enrôlement.

Certains professeurs ne sont pas convaincus de l'utilité ni de la pertinence du projet SFTF. Comme je l'ai signalé, ils n'ont pas participé à l'élaboration de la politique et n'ont pas été consultés sur la marche à suivre ou l'approche à adopter. Pourtant, ce sont eux qui sont en « première ligne » pour appliquer les mesures. De plus, ils ne se sentent pas toujours soutenus pour remplir leur rôle. Lors

[26] Les « Objectifs du Développement durable » se basent sur les Objectifs du Millénaire pour le développement. Ils sont beaucoup plus ambitieux et listent 17 objectifs à atteindre d'ici à 2030. Ils portent sur « *une multitude de domaines allant de la protection de la planète à l'édification d'un monde plus pacifique, en passant par la garantie donnée à tous de pouvoir vivre en sécurité et dans la dignité* » (Organisation des Nations Unies, ODD, 2015).

[27] J'ai choisi de considérer ces partenaires comme « principaux » car ils sont plus actifs dans le réseau que les autres partenaires.

de l'évaluation du workshop de mars 2017, 16 % des participants ont identifié le manque d'autonomie comme la principale difficulté à laquelle ils doivent faire face dans le cadre de leurs fonctions. 20 % ont également souligné leurs doutes quant à leur capacité à initier des changements (*MindBloom*, 2017, *SFTF : Workshop Report*, p. 2). Il semblerait que certains professeurs ne s'estiment pas assez outillés pour assurer la position qui leur est attribuée dans le projet ; c'est pourquoi ils ne s'acquittent pas toujours des tâches assignées, ce qui perturbe le déroulement global du projet. Cependant, cette impression d'incompétence pourrait, justement, être mobilisée par le traducteur pour intéresser les professeurs. En effet, le programme prévoit de renforcer professionnellement les enseignants qui seraient ainsi plus aptes à remplir leur fonction. Cet aspect du projet pourrait les séduire et les inciter à prendre part au réseau.

> *« I don't know if it is just because people don't want to change or if they are comfortable where they are. It doesn't matter if down the road it's going to be better, they are afraid of change »* (Entretien avec le responsable des évaluations et de la gestion de BVTB du 30/03/2017).

> *« The second biggest weakness is, in my opinion, there are many persons who do not want to change » (*Entretien avec un consultant jamaïcain, le 28/03/2017).

Concernant les professeurs et les points focaux nationaux, actifs dans le réseau ELP, le processus d'intéressement fut différent. Il fut question de développement national et d'avenir pour les enfants. Le projet fait également référence aux stratégies nationales. Les traducteurs ont également recours à des outils techniques pour intéresser ces acteurs. L'enquête par voie électronique permet aux professeurs et aux points focaux nationaux de mesurer l'impact du programme dans les autres écoles et dans les autres pays partenaires. Ces données peuvent réintéresser un acteur qui commencerait à douter de l'utilité du projet.

6.2.4. Mobilisation des bénéficiaires

Les élèves ont dû être intéressés car ce sont les bénéficiaires finaux du programme. Pourtant, cette situation est particulière car ils ne sont pas physiquement présents dans le réseau, ils n'y apparaissent que sous forme de chiffre. Comme pour les professeurs, le réseau gagnerait peut-être en légitimité, et serait donc plus durable, si ces bénéficiaires étaient représentés par un délégué lors des réunions relatives au programme. Ils pourraient contribuer à rendre le projet plus pertinent. Un intéressement réussi des élèves consisterait à les voir donner des informations relatives aux programmes et à leur participation dans les enquêtes de suivi, qui cherchent à définir si les diplômés trouvent un emploi après leurs études.

Le traducteur et les consultants de *MindBloom* ont très vite réalisé à quel point il était important d'intéresser les parents au réseau ELP. En effet, surtout dans les régions plus défavorisées, il est primordial que les parents participent activement à l'introduction à la lecture de leurs enfants, par exemple en les encourageant à lire avant de s'endormir. L'équipe *de MindBloom,* avec le représentant de l'OECS et les points focaux nationaux, désire donc inclure les parents dans la mise en œuvre du projet. Pour ce faire, ils ont souligné l'importance de cette inclusion lors du workshop de janvier, à destination des professeurs. Les coordinateurs, eux aussi, invitent les professeurs à communiquer davantage avec les parents et à les impliquer dans le processus d'apprentissage de leurs enfants. Ils ont d'ailleurs proposé de mobiliser les connaissances de parents pour écrire des ouvrages avec les écoliers.

6.2.5. Mobilisation d'autres partenaires

Le traducteur de SFTF a essayé d'intéresser des partenaires du secteur privé. N'ayant rencontré qu'une représentante du secteur privé, je ne peux évidemment pas généraliser, mais je pense qu'il est intéressant pour ce secteur que la qualité de l'éducation supérieure technique s'améliore. En effet, leurs travailleurs, plus qualifiés, seraient plus efficaces et rentables. De plus, il est question d'établir un partenariat entre les entreprises et les institutions durant la scolarité des étudiants. Ceux-ci travailleraient bénévolement pour les entrepreneurs afin de se familiariser avec le monde du travail et de manipuler des outils modernes. En effet, la majorité du matériel scolaire des institutions est obsolète. Les étudiants n'ont donc pas la possibilité d'apprendre à maîtriser les technologies actuellement utilisées par le secteur privé.

Pour intéresser les directeurs académiques[28], les autorités en matière d'éducation dans leur pays respectif, les arguments exploités par les traducteurs furent donc relatifs à l'amélioration du niveau global de l'éducation nationale ainsi que, comme pour SFTF, aux subsides accessibles.

Finalement, le traducteur a pour mission d'intéresser une ONG active dans le secteur éducatif des Caraïbes.

> « *When I heard about the project, I got really excited, because one of the gaps, in the work that we do, is teacher professional development : teachers are not trained very well. And we don't have, Hands Across the sea just not has, 10 millions dollars to do that, but USAID and the OECS do have 10 millions* » (Entretien avec la directrice de *Hands Across the Sea*, le 05/04/2017).

[28] Ces personnes élaborent les programmes académiques. Le dictionnaire Collins en donne la définition suivante : « It is an official who is the chief administrative officer of a Local Education Authority » (Collins).

Le principal intérêt de l'ONG est, comme on le voit, d'ordre financier. *MindBloom* considère qu'en intégrant le réseau, l'organisation aura des capacités renforcées et que cela leur permettra d'atteindre leur objectif : améliorer l'alphabétisation.

6.2.6. Difficultés de l'intéressement

Un certain nombre de problèmes, communs aux deux projets, se posent lors de l'intéressement des acteurs. Premièrement, lorsqu'aucun contrat officiel ne lie les parties prenantes, celles-ci peuvent quitter le réseau si elles considèrent qu'il est devenu inintéressant ou que la problématique ne les concerne plus. Certes, leur départ pourrait avoir des conséquences, un professeur pourrait par exemple perdre son emploi[29], mais ils ne devront s'acquitter d'aucune obligation financière ou légale. Cela fragilise le réseau et constitue une menace permanente. D'autre part, une implication non contractuelle peut témoigner d'une plus grande motivation. Ces personnes « très engagées » renforcent la structure et compensent les faiblesses induites par d'autres acteurs.

La hiérarchisation de certaines relations est également un obstacle au bon déroulement du programme. J'ai déjà mentionné l'intéressement « obligatoire » des professeurs et du personnel d'HEDU dans le réseau SFTF et des professeurs et des Point Focaux Nationaux dans ELP. Ce rapport d'autorité entre les acteurs biaise indéniablement la dynamique d'échange et le travail en synergie.

6.3. Des négociations pour déterminer le rôle respectif de chacun

L'enrôlement qui, comme je l'explique dans la partie théorique, est un intéressement réussi, est le processus d'assignation d'un rôle aux acteurs qui l'acceptent. C'est donc *« un moment de négociations multilatérales »* (Clergeau et Paulus, 2017, p. 130), durant lequel le traducteur tente « *d'enrôler les acteurs pour obtenir d'eux une mobilisation* » (Amblard et *al.* 2005, p. 162). Cette étape est essentielle car elle définit les rôles des différents acteurs.

Durant les prochaines pages, je tenterai d'analyser l'enrôlement des acteurs des deux réseaux, en me basant sur la définition de Callon (1986) : *« Décrire l'enrôlement, c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir »* (p. 190).

Les réseaux auxquels nous nous intéressons sont composés de nombreuses parties prenantes, possédant chacune des missions et des tâches différentes. C'est en réalisant celles-ci que l'acteur s'investit dans la structure et contribue à sa réussite. À l'inverse, s'il ne respecte pas le rôle qui lui a été attribué, il met en péril l'entièreté du réseau.

[29] Ceci est toutefois très peu probable car les syndicats sont très actifs dans la région.

Les acteurs sont autonomes car même s'ils ont un rôle spécifique, ils sont libres d'ajuster leur comportement et de prendre des initiatives. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que cette marge de manœuvre est plus ou moins importante selon les acteurs (Assens, 2003, p. 50). Ainsi, les professeurs auront moins d'autonomie que les personnes relais, par exemple. Cette autonomie peut poser problème car les personnes évaluent elles-mêmes leur niveau d'investissement.

6.3.1. Enrôlements au sein de Skills for the Future

Les directeurs des institutions, en acceptant d'intégrer le réseau, ont endossé un rôle important. Ils doivent assurer la connexion entre les membres de leur staff et les autres acteurs du réseau ainsi qu'une partie de la promotion de celui-ci. Tous n'exercent pas leur rôle avec la même assiduité ni de la même façon car leur situation et leur fonction ne sont pas identiques.

Ils doivent, entre autres, participer à des réunions avec les consultants, lire et transférer à leur staff les rapports concernant le projet et chapeauter la mise en œuvre des recommandations du *business plan* de leur institution afin de faciliter le processus d'accréditation. Les directeurs des institutions ont également pour mission de maintenir les professeurs intéressés par le projet, afin qu'ils continuent à y consacrer du temps et des ressources. Leur rôle est donc crucial car ils maintiennent de nombreux acteurs au sein de la structure et les encouragent à s'investir.

Cependant, certaines difficultés apparaissent, notamment dues à la compétitivité qui existe entre les différentes institutions. BVTB, par exemple, contacte relativement peu les autres acteurs et ne répond pas systématiquement aux sollicitations (coup de téléphone, e-mail,). Ce comportement découle peut-être du fait que cette école supérieure est sous la tutelle du ministère du Travail, qui s'investit moins dans le projet et qui n'a pas le même système de fonctionnement que le ministère de l'Education.

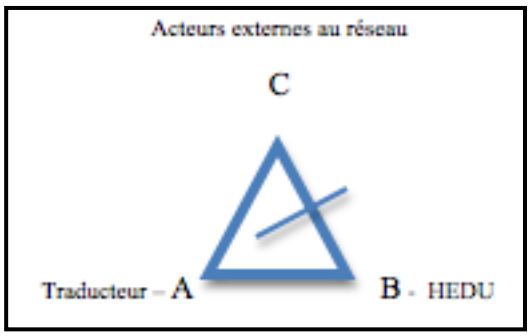
Les directeurs ont également tendance à essayer d'avantager leur institution et ne sont pas toujours soucieux d'échanger avec leurs collègues. Comme nous l'avons vu dans la partie relative aux alliances entre les acteurs, tous aspirent au même résultat global mais tous ne sont pas prêts à collaborer pour ce faire.

Comme je l'ai expliqué ci-dessus, **une personne relais** a été désignée pour chaque institution. Elles ont des profils variés (personnel de HEDU, consultant indépendant, etc.) mais ont toutes le même rôle : faciliter les échanges et la collecte d'informations. Ces personnes ont une relation privilégiée avec les consultants et connaissent le programme SFTF en détail. Cependant, comme chez les professeurs, certaines ne sont pas séduites par le réseau et ne respectent pas leurs engagements. Cela induit, une fois encore, des risques pour la viabilité de la structure. Elles doivent en principe contacter régulièrement les consultants pour leur faire part des progrès réalisés et assister aux réunions

et aux workshops. Pourtant, si deux des personnes relais sont manifestement emballées par le projet, les autres semblent modérément intéressées. Pour mieux comprendre ce manque de motivation, reprenons le concept du triangle de l'intéressement. La personne relais de SJPP, par exemple, travaille à HEDU, suit des cours à l'Université des Indes Occidentales et gère, en parallèle, deux entreprises de construction. Son emploi dans l'unité gouvernementale n'est pas le plus lucratif et, elle l'a signalé lors de conversations informelles, n'est pas celui qui l'intéresse le plus. Les traducteurs n'ont donc pas réussi à l'intéresser.

Les professeurs, et plus précisément les chefs de département, sont censés prendre une part active à la mise en œuvre du projet. Toutefois, si les instigateurs du projet les considèrent comme des partenaires importants, ils ne sont pas, comme je l'ai déjà signalé, consultés de manière régulière. Ils doivent fournir les informations requises par les consultants, relatives à leur programme et aux élèves, mais n'ont pas de réelles occasions de donner leur avis.

Au départ, nous l'avons vu, le ***Higher Education Development Unit*** fut formé pour superviser la mise en œuvre du projet. Il devait centraliser l'information, la redistribuer aux différents acteurs et être un facilitateur de communication. Les membres de cette unité ne paraissent pas très investis dans le projet, ce qui pose certains problèmes. HEDU n'a peut-être pas été correctement intéressée, car elle n'a pas vraiment rompu le contact avec les autres partenaires. Callon (1986) souligne, avec son concept de triangle de l'intéressement, que, pour intéresser un acteur B (ici, HEDU), le traducteur doit s'efforcer de couper les liens que les autres acteurs (C), externes au réseau qu'il veut mettre sur pied, essayent d'établir avec l'acteur B. Il est possible que HEDU ne se soit pas totalement approprié son rôle SFTF et que l'unité éprouve donc des difficultés à remplir ses fonctions (p. 187).



Dans SFTF, le **traducteur** regroupe le gouvernement de la Barbade (les ministères), la Banque Interaméricaine et *MindBloom Consulting*. Ces traducteurs peuvent également se comporter de façon nuisible au réseau, il est donc intéressant pour SFTF d'avoir de multiples traducteurs, qui se « contrôlent » mutuellement.

Les ministères enrôlés au sein de SFTF sont ceux qui ont défini la problématique ainsi que les acteurs concernés. Pour ce faire, ils se sont reposés sur le *Plan de Croissance et de Développement* national ainsi que sur la Stratégie de développement des ressources humaines.

Les consultants de *MindBloom* ont quant à eux « traduit » les objectifs du projet SFTF afin qu'ils semblent logiques aux yeux des autres acteurs. Cette traduction permet à ceux-ci de se sentir

concernés par la problématique. Au vu de certaines résistances, cette traduction n'a peut-être pas été optimale. Ils avaient également le rôle de coordinateurs en structurant les échanges et en coordonnant les actions.

Ce rôle de coordinateur est relativement compliqué à gérer car un réseau n'étant pas une structure pyramidale, les coordinateurs ne sont pas là pour diriger le réseau. Ils ont davantage un rôle de moteur ou de médiateur. C'est pourquoi il est important que les consultants ne s'imposent pas en experts mais tentent de s'intégrer au sein des autres acteurs pour « guider » le réseau. Cette intégration peut s'avérer difficile pour les consultants étrangers, particulièrement pour les personnes d'Amérique du Nord ou d'Europe, qui, comme expliqué précédemment, sont perçues d'une manière distincte.

Lorsqu'un acteur apparaît détaché du réseau, les consultants peuvent également mobiliser des arguments différents afin de « réenrôler » les acteurs.

6.3.2. Enrôlement au sein du Early Learners Programme

Le dispositif d'intéressement n'aboutit pas nécessairement à l'alliance ou, comme Callon l'appelle, sur l'enrôlement. Le scientifique définit, en parlant d'enrôlement, le « mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte » (1986, p. 189). Pour intéresser les acteurs, le traducteur a recours à différentes techniques, telles que la séduction, la transaction ou la violence physique. Dans cette section, je vais tenter de décrire l'enrôlement dans le cadre du projet ELP. J'émettrai également certaines hypothèses relatives à l'enrôlement, car je ne peux prétendre avoir discerné l'entièreté de ces négociations.

Les professeurs, en tant que contacts directs avec les enfants, ont un rôle clé. Après avoir participé au workshop organisé en janvier 2017, ils sont supposés mettre en application les nouvelles techniques apprises durant ces quelques jours. Ils doivent également compléter une enquête en ligne de manière hebdomadaire afin que les autres acteurs puissent assurer un suivi de la situation. Sur le long terme, ils seront également invités à proposer de bonnes pratiques sur une plate-forme internet, afin que celles-ci se diffusent à travers le pays et la région des Caraïbes.

Il est intéressant de noter que dans cette étape de la traduction, certains jeux d'influence et certaines dissensions ont lieu. Par exemple, l'OECS a proposé d'établir des écoles-contrôles pour pouvoir mesurer l'impact du projet. Les consultants étaient fortement opposés à cette suggestion pour deux raisons : d'une part, il était injuste de maintenir des écoles dans leurs mauvaises pratiques, en sachant qu'un nombre important d'enfants pâtirait de cette décision ; d'autre part, comme l'ont souligné plusieurs consultants, les îles étant relativement petites et interconnectées, les professeurs échangeront les nouvelles méthodes et pratiques apprises lors des séminaires de développement professionnels. Les enseignants des écoles-contrôles auront donc accès, indirectement, à de « bonnes

pratiques », mais n'auront aucune ressource pour les mettre en œuvre. Pourtant, l'OECS et ses représentants furent intransigeants et malgré les doutes exprimés par les consultants, plusieurs écoles-contrôles seront sélectionnées dans les prochains mois.

6.3.3. Difficultés liées à l'enrôlement

L'enrôlement est un processus complexe à analyser. En effet, des relations de pouvoir sont présentes entre les acteurs du réseau, ce qui peut biaiser l'enrôlement. Les personnes intéressées sont censées accepter librement le rôle que le traducteur leur propose. Cependant, si le traducteur est leur supérieur hiérarchique ou un organisme financier important pour la structure au sein de laquelle ils travaillent, ils sont contraints d'accepter. Ces relations de pouvoir affaiblissent donc le réseau car les acteurs ne sont pas automatiquement convaincus de la pertinence de celui-ci. Leur décision de faire partie de la structure ne résulte pas seulement d'intérêts personnels, mais également de pressions externes.

Une conséquence de cet état des choses est visible dans l'absentéisme lors des réunions ou durant les échanges animés entre certaines parties prenantes. Lors d'une réunion regroupant les chefs de département, le directeur d'une Institution et un consultant de *MindBloom*, un professeur critiqua fortement le directeur, arguant qu'il ne remplissait pas son rôle, ne transmettait pas les informations et n'écoutait pas les conseils des membres de son staff. Le directeur réfuta ces arguments et, lors d'une conversation ultérieure, souligna que ce professeur avait « un caractère difficile ». Pourtant, quand bien même ce professeur serait une forte tête, sa vision du projet est révélatrice de certaines faiblesses de fonctionnement. Comme je l'ai souligné, le réseau gagnerait peut-être à valoriser davantage l'ensemble des acteurs concernés par le problème, et pas seulement les acteurs « officiels » (le gouvernement, l'organisme financeur, les directeurs et le cabinet de consultance).

Lorsqu'un acteur ne s'investit pas, il peut devenir un parasite pour le réseau d'acteurs (Assens, 2003, p. 50). En ne s'investissant pas, il ralentit la circulation de l'information à travers le réseau et, à terme, pourrait en sortir, faute d'investissement suffisant. Etant donné que certains acteurs du réseau SFTF ne l'ont pas intégré de leur plein gré, ils ne peuvent pas en sortir et continuent de gêner le bon déroulement des opérations. Il est primordial que tous les acteurs comprennent l'utilité du réseau pour qu'ils soient tous actifs en son sein. Si le traducteur n'arrive pas à intéresser toutes les parties prenantes, des réseaux parallèles peuvent voir le jour (les professeurs pourraient décider, par exemple, de former une organisation pour promouvoir les études techniques auprès des jeunes Barbadiens) et le réseau initial être démantelé.

L'enrôlement est donc un intéressement réussi. Mais lorsque certaines pressions sont exercées sur les acteurs du réseau, qui n'ont pas toujours la possibilité de refuser le rôle qui leur est attribué, peut-on parler d'intéressement ? Légalement, les écoles doivent respecter les décisions prises par le

ministère de l'Education. Elles n'avaient pas réellement le choix, elles devaient faire partie du réseau. De même, les parents, si l'école de leurs enfants fait partie des écoles-pilotes, faisaient *de facto* partie du projet.

De la même façon, les points focaux nationaux ont été désignés par leur supérieur pour assurer cette fonction. On peut considérer qu'ils n'ont pas choisi d'assumer ce rôle au sein du réseau. De plus, ils ne sont pas tous en mesure de l'assurer à temps plein. Certains ont conservé leur emploi antérieur et éprouvent donc des difficultés à consacrer suffisamment de temps à ELP.

Une autre difficulté à surmonter lors de l'enrôlement découle du processus lui-même ainsi que du problème de relations d'autorité que j'ai soulevé dans la section précédente. L'enrôlement définit une fonction précise pour chacun des acteurs participant au réseau. Celle-ci est parfois différente de la fonction antérieure de la personne, et cela peut entraîner certaines résistances, surtout si les acteurs ont été forcés à intégrer la structure réticulaire. Cet extrait, par exemple, décrit les difficultés des CEO d'accepter leur nouvelle position :

> « *I think a lot of it it's because, in a sense it's a change of role for them, because the way it works it's that they are the ones who go to the schools and observe and tell the teachers what to do. But now it's different, the teachers are getting the information and so on so it's a change for the education officers and I find that a lot of them are not able to carry on the change in their role as they should* » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 27/03/2017).

Pour pallier ces difficultés, il serait efficace de jouer sur le degré d'autonomie accordé aux acteurs. En effet, si ceux-ci sont en mesure de créer leur propre rôle, leur propre fonction au sein du réseau, il est moins probable qu'ils s'en désintéressent. Cependant, l'entièreté de ces acteurs ne peut prendre part au projet, il faut donc qu'ils soient représentés par des porte-parole.

De manière générale, les deux projets brassent tellement d'argent que les comportements des acteurs qui composent les réseaux pourraient être biaisés. En effet, ces structurent réticulaires prennent place dans des régions relativement pauvres et les acteurs tentent de capter les ressources disponibles.

Le nombre d'acteurs mobilisés dans les deux réseaux est extrêmement élevé, surtout pour ELP. Cela rend les échanges et la communication plus difficiles. D'ailleurs, plusieurs intervenants l'ont souligné :

> « *We are coordinating different ministries, different chief education officers, different national focal points, different sets of teachers, different cultures, different areas of progress, different degrees of progress. One country may be well ahead of another in a particular area and we have to get all of them to move together, in one program, with all*

these different components, all of these different schedules and sometimes it's just like a nightmare » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 23/03/2017).

« *I would say that one of the challenges is the fact that there are six countries spread over a wide area. That is one of the challenges, managing the countries, the interaction with them* » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 27/03/2017).

6.4. La question des représentants

Les groupes d'acteurs impliqués dans le projet sont nombreux, c'est pourquoi chacun est généralement symbolisé par un porte-parole, qui participe activement au réseau. Il est intéressant de s'assurer que ces porte-parole sont représentatifs car s'ils ne personnifient pas les intérêts de leur groupe, certains membres pourraient se détacher du réseau et le fragiliser. Ils ont pour rôle de transmettre les attentes et les inquiétudes des personnes qu'ils représentent au traducteur afin que celui-ci se mobilise pour les intéresser durablement. Ils doivent rendre le réseau le plus attrayant possible afin d'intéresser un maximum d'acteurs. Les porte-parole contribueront également à une traduction optimale de la problématique pour que les autres acteurs se sentent concernés. Pour que le réseau fonctionne de manière optimale, le traducteur devrait pouvoir se détacher de certains porte-parole qui ne remplissent pas leur rôle. Cependant, comme nous le verrons dans quelques lignes, ces modifications au sein de l'équipe des porte-parole ne sont pas toujours évidentes. Une autre difficulté liée aux porte-paroles est que le traducteur ne peut jamais être certain que ceux-ci sont représentatifs de leur groupe et qu'il peut leur faire confiance (Akrich, 1988, p. 17). Cet extrait d'entretien illustre bien le problème lié à la représentativité des porte-parole :

« *We rely on persons from the college and the challenge is that, sometimes, one person will say one thing, and another will say something a little bit different [...]. Sometimes the opportunity to check for accuracy could be a little bit short* » (Entretien avec une consultante canadienne, le 17/03/2017).

Nous reviendrons sur ce concept de confiance dans le dernier point de ce chapitre.

Je commencerai par analyser la représentativité des membres du réseau SFTF : les porte-parole du gouvernement (et de HEDU, qui fait partie du ministère de l'Education), de la Banque Interaméricaine des consultants, et enfin des institutions. Ensuite, j'aborderai le cas des porte-parole d'ELP.

6.4.1. Les porte-parole de Skills for the Future

La personne que gère l'Unité de Coordination des projets éducatifs fait office de représentant du gouvernement. Elle est épaulée par le directeur de HEDU. Tous deux s'assurent que le projet

rencontre les objectifs du gouvernement. Ils peuvent également faciliter la mise en œuvre du réseau car leurs contacts avec les décisionnaires politiques sont évidemment nombreux.

Le cas du porte-parole de l'Agence Interaméricaine de développement est quelque peu différent. Cette personne se rend aux réunions et s'assure du bon déroulement du projet, mais elle n'est pas présente physiquement régulièrement. Cependant, en tant que représentant de l'organisme financeur, ce porte-parole a une grande influence.

Les institutions d'enseignement supérieur sont quant à elles représentées par leur directeur, qui assiste aux réunions, participe à la rédaction de certains rapports et essaye continuellement de favoriser les intérêts de son institution.

Toutes ces personnes sont interchangeables, car elles représentent un groupe ou une institution. Si elles devaient sortir du réseau, quelqu'un d'autre prendrait leur place et le réseau perdurerait. Cependant, il faudrait un certain temps pour que le nouveau venu puisse collaborer de manière optimale avec les autres acteurs du réseau. Il est donc plus intéressant de tenter de conserver les membres du réseau actuel.

Nous pouvons déplorer l'absence d'un porte-parole pour les bénéficiaires finaux, à savoir les élèves. Cette lacune déforce incontestablement le projet, car toutes les actions sont entreprises sans connaître la position des élèves. Il serait également intéressant d'accueillir un porte-parole du secteur privé. En effet, SFTF est un projet relatif à l'enseignement supérieur technique. Les négociations se déroulant à l'intérieur du réseau seraient plus riches et plus complètes si un représentant du secteur privé y était associé. Il pourrait communiquer les attentes et demandes des membres de ce secteur, ce qui permettrait aux acteurs de SFTF de modifier leur approche si celle-ci s'avérait peu pertinente.

6.4.2. Les porte-parole du Early Learners Programme

L'OECS participe au réseau ELP via un représentant, qui joue donc le rôle de porte-parole. Lui aussi, comme les représentants du gouvernement de la Barbade, s'assure que le projet respecte bien les stratégies de l'organisation.

Les pays sont également représentés par un porte-parole, en la personne du point focal national. Ceux-ci participent activement à tous les événements, font des comptes rendus à leur gouvernement et tentent de faire comprendre les priorités de leur pays aux consultants, qui mettent le projet en place.

Enfin, les professeurs et les parents peuvent également être considérés comme des porte-parole. Ils sont les représentants des bénéficiaires du programme, trop jeunes pour parler en leur nom.

6.5. Des réseaux fructueux et durables

6.5.1. La transparence, la confiance et la visibilité : des paramètres primordiaux

Les réseaux sont généralement difficiles à gérer, ils *« obéissent en effet à des impulsions parfois contradictoires entre motivations individuelles et collectives, nécessité d'évolutivité, d'adaptation et nécessité de cohérence interne* » (Heitz et Douard, 2001, p. 2). Comme nous l'avons vu au cours de cette analyse, les projets *Skills for the Future* et *Early Learners* font face aux mêmes types de problèmes. Pour réduire ces difficultés, il pourrait être intéressant d'établir davantage de transparence dans les réseaux, afin que tous aient accès aux informations et puissent s'épauler mutuellement. C'est ce que les projets tentent de mettre en place.

> *« No one really knew exactly what the other departments were doing. With this project, we have been able to identify some of those areas and we have been able to understand the work that some others departments are doing. And we could realize the value of that work and how we could use that work in other departments across the board, so hopefully, we will be able to continue that sort of sharing »* (Entretien avec le responsable des évaluations et la gestion de BVTB, le 30/03/2017).

> « *There are seemingly overlaps in terms of various programs that have been offered. One of the recommandation has been how can there be more synergy or collaboration among the institutions* » (Entretien avec un consultant jamaïcain, le 28/03/2017).

Un autre paramètre décisif pour la réussite du réseau concerne la confiance mutuelle entre les acteurs. Celle-ci est bénéfique pour la dynamique de travail et pour la circulation de l'information. Ce paramètre nous amène à celui relatif à l'origine des consultants. Pour que le réseau fonctionne de manière optimale, les consultants doivent connaître le contexte socio-culturel du projet auquel ils participent. Sans cette connaissance, ils risquent de commettre des erreurs et éprouveront peut-être des difficultés à construire une relation de confiance avec leurs partenaires. Dans SFTF et ELP, les consultants locaux ont clairement une plus-value par rapport aux consultants étrangers. En effet, même s'ils ont déjà participé à des projets dans la région, ces derniers n'en maîtrisent pas les codes socio-culturels.

Les membres de *MindBloom* ont souligné plusieurs fois ce paramètre de la confiance. Ils tentent de construire une relation de confiance avec les partenaires locaux. Certains intervenants ont mentionné l'importance des rapports sociaux entre les parties prenantes :

> « *It does take a lot of relationship building, because one of the things in the Caribbean is that they like relationship. We like to work with a person and to say 'Hi, I trust X and X is*

very professional, but we also have that relationship and I can trust her with information'» (Entretien avec un consultant jamaïcain, le 28/03/2017).

Si dans l'idéal, le traducteur doit pouvoir faire confiance aux porte-parole, il arrive que ceux-ci ne soient pas fiables et biaisent la relation. Un professeur de BCC m'a par exemple expliqué qu'il entendait régulièrement de fausses affirmations à propos du projet SFTF, émises dans le but de conserver une bonne relation avec un partenaire ou de capter des ressources. Le traducteur peut également, à cause d'une mauvaise compréhension de la culture par exemple, ne pas appréhender les commentaires et suggestions des porte-parole de manière adéquate.

Il est également important d'assurer une certaine visibilité des structures. Différents outils leur permettent de se faire connaître auprès du public et de perdurer. Chacun des deux réseaux, pour se faire connaître, se repose principalement sur des colloques, mais également sur les nouvelles technologies.

Un séminaire qui s'est déroulé au mois de mars à destination des chefs de département des quatre institutions a permis de valoriser le réseau SFTF auprès de nombreuses personnes. Ce séminaire présentait des conférences sur le *leadership* et fut organisé par *MindBloom* pour aider les participants à mettre en place la stratégie de développement de leur institution respective.

Concernant ELP, le premier instrument que j'ai pu identifier est le séminaire qui a été organisé en janvier pour les professeurs et les points focaux nationaux. Ce séminaire avait pour but le développement professionnel des participants avec, en parallèle, des explications à propos du projet et de sa pertinence (OECS, 2017, ELP : *workshop mission report*). Un site internet a également été construit pour permettre à toute personne intéressée de se renseigner à propos de ce programme.

Cependant, il serait intéressant de mettre sur pied des campagnes de promotion des projets, pour expliquer aux personnes externes aux réseaux en quoi ils consistent.

« *Many people don't or don't seem to know about the project, even coordinators who have a station within the Ministry of Education, even people from the Ministry of Education, they don't seem to be aware that there is a project going on, so the coordinators themselves, they want to do the promotion and go ahead and carry on the adverstising* » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 27/03/2017).

Selon cet intervenant, si la promotion du projet n'est pas suffisante, l'investissement de nouvelles personnes se fera difficilement. Pour que le réseau soit une réussite, et donc que le projet ait les effets escomptés, il est primordial que des personnes extérieures entendent parler du réseau. Edison l'a montré lors de la mise sur pied de l'éclairage électrique. Il a inclus dans son réseau, en plus des

banquiers, chimistes, physiciens, électromécaniciens et mathématiciens, des journalistes et des responsables politiques (Akrich, 1988, pp. 11-12).

6.5.2. Quel avenir pour ces deux réseaux ?

Dans le but d'appréhender la durabilité des réseaux, je me suis basée sur les entretiens, sur le rapport d'évaluation du workshop de mars 2017, sur les enquêtes en ligne ELP, et enfin, évidemment, sur mes observations personnelles.

Globalement, les acteurs SFTF avec lesquels j'ai discuté du projet étaient optimistes quant à l'atteinte des résultats.

> « *I am optimistic (about the results of the project) but cautiously so. The project will achieve its objectives in its broad framework. However, the implementation of the various strategies that have been crafted may be slow in coming. So, though they have all the information, though they have, in most cases, an enthousiastic staff, though there is the urge in the institutions that we have to change and there has to be a paradigm shift, in the modus operandi, there is a slow responsiveness to implement all the recommandations* » (Entretien avec un consultant jamaïcain, le 28/03/2017).

Bien que le projet ait pris du retard, la mise en œuvre est désormais sur la bonne voie et certains acteurs locaux, comme les directeurs des institutions ou les professeurs, perçoivent déjà des changements, principalement d'état d'esprit, qu'ils attribuent au projet. Certaines personnes s'investissent davantage dans la réalisation du Plan Stratégique, par exemple.

Les informations extraites d'une enquête, complétée de façon hebdomadaire par les coordinateurs, m'ont permis d'évaluer la réception du programme ELP et la mesure dans laquelle les instituteurs appliquaient les méthodes apprises lors du séminaire de janvier. L'enquête est divisée en quatre : une partie est destinée aux enseignants, une autre partie aux directeurs, la troisième aux coordinateurs examinant les pratiques mises en place et la dernière aux points focaux nationaux.

Quatre des six coordinateurs d'ELP ont répondu à l'enquête « *Self-reflection* », ce qui nous permet donc déjà d'appréhender la réception du programme. Dans 80 % des cas, ils considèrent que la situation s'est améliorée depuis que les instituteurs ont participé au séminaire. En effet, leurs méthodes d'enseignement sont moins traditionnelles (instituteur déclamant son texte à des élèves assis en silence) et plus interactives. Les autres réponses au questionnaire sont majoritairement positives.

> « *It has been overwhelmingly positive. Teachers have been extremely enthusiast, really excited about the professional development workshop and the gains* » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 23/03/2017).

Ainsi, selon les observateurs, 96 % des directeurs d'établissement soutiennent leurs enseignants et leurs initiatives. L'enquête révèle également les bonnes pratiques identifiées : utilisation des nouvelles technologies, valorisation des expériences des élèves, discussions de groupe, mobilisation d'images, etc. Ces données permettront, par la suite, de mettre en valeur ces bonnes pratiques (par le biais de vidéos ou de photographies) sur le site internet d'ELP. Celles-ci seront dès lors accessibles à tous les professeurs qui pourront, s'ils le désirent, les mettre en pratique. Enfin, la dernière partie du sondage permet de spécifier les objectifs à atteindre avant la prochaine visite des coordinateurs et donne des pistes relatives à des formations qui seraient bénéfiques pour les professeurs (stratégies pour enseigner la lecture, planification des leçons, etc.).

Le point le plus intéressant lorsqu'on analyse les données de l'enquête destinée aux enseignants concerne l'utilisation de la bibliothèque[30]. On remarque que plus de 77 % des enseignants n'ont emprunté aucun livre à la bibliothèque durant les deux semaines précédant l'enquête et environ 60 % ne s'y sont pas rendus avec leurs élèves durant la même période. Cet état des choses doit être modifié afin que l'enseignement de la lecture s'améliore. Les consultants ont aussi souligné que certaines écoles avaient reçu de nouveaux ouvrages dans le cadre du programme mais ne les utilisaient pas, de peur de les perdre ou de les abîmer (Entretien avec une consultante canadienne, le 18/03/2017).

Deux constats ressortent toutefois de ces différentes enquêtes : premièrement, les enseignants ont une vision positive du programme et la majorité tente d'appliquer les nouvelles méthodes apprises durant le séminaire de janvier ; deuxièmement, les élèves s'améliorent déjà en lecture. Les professeurs ont remarqué un intérêt grandissant pour la lecture, l'utilisation d'un vocabulaire plus varié et une attirance pour « l'espace lecture » de la salle de classe. Ce constat indique que l'indicateur relatif à la fréquentation de la bibliothèque n'est peut-être pas le plus pertinent. En effet, malgré un passage peu fréquent, les élèves s'améliorent en lecture. Il serait intéressant d'étudier quel autre indicateur pourrait refléter l'amélioration du niveau de lecture des élèves.

Plusieurs personnes ont souligné leur inquiétude par rapport à la durabilité du projet après le départ de l'équipe de *MindBloom* :

> « *When people come in and work in a concentrated way, you get a lot of excitment and energy around the project. And I'm always fearful that when you leave, that will be forgotten and there will be another "flavour of the week" and they'll move their energy elsewhere. [...]But I hope it won't happen* » (Entretien avec une consultante canadienne, le 17/03/2017).

> *"So, you are going to create this fancy report, we are going to get that report, [...] and then what? What happens to all these fancy reports? And even if you recommend*

[30] Dans le cadre du projet ELP, chaque école pilote a été dotée d'une bibliothèque.

*something, do we have the expertise, and more than expertise, do we have the will, and more than the will, do we have the political agenda, to implement some of these changes? How do we get to the next step?" (*Entretien avec un professeur de BCC, le 04/04/2017).

Ces différents constats et commentaires illustrent le manque d'appropriation du projet. Les consultants, comme les partenaires locaux, semblent en être conscients. Pourtant, je n'ai perçu aucune mesure établie pour contrer ce problème.

Il est important de considérer les biais possibles dans les réponses de ces questionnaires et de ces entretiens. En effet, les professeurs ou les coordinateurs, pour différentes raisons (peur de perdre des financements, pression de la part de la direction, etc.), pourraient commenter les programmes de manière excessivement positive.

6.6. Un renforcement de capacité efficace ?

Nous avons vu dans le chapitre 5 – Les théories de programme – que, bien que l'objectif final des projets visait l'amélioration de l'éducation dans la région, *MindBloom* cherchait également à **renforcer les capacités** des acteurs locaux. En effet, cette approche du développement est en vogue actuellement et est prônée par les différentes organisations d'aide internationale. Soucieuse de s'inscrire dans le *mainstream* actuel, l'équipe de *MindBloom* a fait de cet outil son cheval de bataille.

6.6.1. Quelques précisions concernant le renforcement de capacité

Le concept de renforcement de capacité est très populaire[31] et appréhendé de nombreuses façons. Bolger (2000), définit le terme « capacité » comme suit :

« Les compétences, les aptitudes, conceptions, attitudes, valeurs, relations, comportements, motivations, ressources et conditions qui permettent aux individus, aux organisations, aux réseaux et secteurs, et aux systèmes sociaux plus vastes de remplir des fonctions et d'atteindre leurs objectifs de développement dans le temps » (Bolger, 2000, p. 1*).*

Ces éléments correspondent à ce que les acteurs du développement international cherchent à renforcer lors de leur action. Il est également intéressant de souligner que ce renforcement peut prendre différentes formes, car il existe plusieurs types de capacités. Je ne citerai que celles qui sont

[31] En effet, sur les plus de 19 000 projets de développement apparaissant sur le site devex.com en avril 2013, la moitié environ faisait référence au « développement des capacités » (Venner, 2014, p. 3).

pertinentes pour analyser l'approche de *MindBloom* : les capacités individuelles[32], les institutionnelles[33] et les organisationnelles[34] (Bolger, 2000).

De nombreux experts du développement estiment qu'en transférant des ressources techniques du Nord vers le Sud et en renforçant les capacités, les programmes mis en place persisteront après le retrait des pays donateurs (OCDE, 2005). Cette vision de l'assistance technique, émanant des pays donneurs et non pas des bénéficiaires, sous-entend que la connaissance dans le pays récipiendaire est insuffisante et qu'il faut y remédier en finançant la venue d'experts du Nord, en organisant des workshops, des conférences, des formations… Cette approche est très connotée, c'est pourquoi certaines personnes encouragent un changement en incitant les transferts de connaissances entre pays du Sud par exemple. D'autres considèrent qu'il serait bénéfique pour l'efficacité de ce type d'aide de promouvoir un échange d'information du Sud vers le Nord. En effet, les expertises étrangères, comme nous l'avons vu dans l'analyse des deux projets, bénéficient énormément des savoirs locaux (Denning, 2002, pp. 231-232). Ayeva (2012) souligne également qu'il est important de reconnaître la présence de certaines connaissances et d'en tenir compte (p. 12).

Meyer et Rowan (1977) voient le renforcement de capacité comme un transfert de savoir. Ils définissent un transfert de connaissance fructueux comme « *The degree to which a recipient obtains ownership of, commitment to, and satisfaction with the transferred knowledge* ». L'appropriation d'un savoir consiste à ce que le récipiendaire y investisse ses propres idées, qu'il y soit confronté de manière régulière et qu'il investisse du temps et de l'énergie dans cette connaissance (cités dans Cumming, 2003, p. 42). Je m'appuierai sur ces trois caractéristiques pour déterminer si les partenaires locaux de *MindBloom* sortent « renforcés » de la collaboration.

Il faut également garder à l'esprit que le renforcement des capacités ne consiste pas uniquement à transférer des connaissances de manière méthodique, en ignorant les intentions stratégiques des partenaires locaux. Celles-ci jouent un rôle crucial dans l'appropriation de ces connaissances (Boucher et Roch, 2014, p. 281). Il est dès lors intéressant d'étudier les réseaux émergents lors de la mise en place de programmes de développement.

6.6.2. La question à 35 millions[35] de dollars : le renforcement de capacités des partenaires locaux est-il sur la bonne voie ?

Il est intéressant de souligner qu'en ce qui concerne le renforcement de capacités, tous les acteurs n'ont pas la même perception de la directionnalité de l'échange. Certains considèrent que c'est

[32] Les aptitudes dont disposent des individus pour contribuer au développement.
[33] Les aptitudes d'administration et de gestion des cadres nationaux (planifier les dépenses, respect des législations, mise en œuvre des projets).
[34] Les capacités de l'organisation ou du pays (leadership, ressources humaines)
[35] Les budgets de ces deux projets atteignent 35 millions de dollars.

un partage unidirectionnel, allant des consultants vers les locaux, quand d'autres estiment au contraire que les intervenants étrangers étoffent leur formation et leurs connaissances au contact du terrain.

> *« The role of consultancy absolutely is necessary but, again, the consultancy has to be a team work, there must be people involved in the consultancy who are from the country where the consultant service is. I think it is very important, very important, just for spreading different ways of thinking. And usually it works for both sides. I'm coming back from every trip with new ways of thinking, new understandings »* (Entretien avec une consultante canadienne, le 18/03/2017).

> *« We try to bring consultant on to our team who are local so that the knowledge we are bringing from internationally is left within the country. So the construction of our team is really important and deliberate so that there is capacity building that occurs within the team »* (Entretien avec la directrice de *MindBloom* du 25/02/2017).

> *« And if there is not enough time for us to work with the people and transfer that knowledge then we will have a report and the report will sit on a shelf and we will not have people that are developed sufficiently to move what we have done forward »* (Entretien avec la directrice de *MindBloom* du 25/02/2017).

Nous l'avons remarqué tout au long de ce travail, la majorité des acteurs impliqués dans les projets considèrent que le renforcement de capacité est l'un des apports des consultances étrangères. Cependant, comme le soulignent Meyer et Rowan (1977), un renforcement de capacité réussi nécessite trois éléments : le récipiendaire doit contribuer au savoir avec ses propres idées, il doit y être confronté régulièrement et il doit investir du temps dans cette connaissance (cités dans Cumming, 2003). S'il semble clair que les partenaires détenteurs de pouvoir, comme les directeurs ou les CEO, sont sortis renforcés du partenariat avec *MindBloom*, il est moins sûr que les professeurs, les coordinateurs ou les points focaux nationaux le soient. En effet, le premier paramètre stipule que le récipiendaire doit contribuer au savoir transmis. Pourtant, dans les deux projets, le contenu des programmes fut défini par les consultants et les personnes hiérarchiquement haut placées, comme le représentant de l'OECS. Il semblerait que *MindBloom* ait conscience de ce problème, car l'agenda du prochain workshop ELP, planifié cet été, sera établi en fonction des remarques et des demandes des coordinateurs et des professeurs. Ces workshops visent clairement à renforcer les capacités **organisationnelles** des individus. De plus, le problème de confiance entre certains acteurs du réseau, par exemple les doutes exprimés par les CEO quant aux capacités des coordinateurs, affaiblit le renforcement de capacité. En effet, les acteurs suspectés de ne pas être aptes à réaliser leurs tâches pourraient finir par se sentir effectivement incompétents. L'influence de l'équipe de *MindBloom* est, dans ce cas-ci, négative, car les CEO voulaient que les consultants « épaulent » les coordinateurs lors des visites dans les écoles.

Le deuxième paramètre, qui concerne le contact régulier avec le savoir, a été relativement bien respecté. Même si les consultants ne sont pas continuellement sur place, ils tentent de continuer à communiquer avec leurs partenaires.

Enfin, concernant l'investissement en temps des « personnes à renforcer », donc le renforcement **individuel**, il varie énormément selon les acteurs. Certains, qui sont convaincus du bien-fondé du projet, s'investissent énormément et acquièrent de nombreuses capacités durant la collaboration. Ils en ressortent « renforcés ». D'autres, au contraire, doutent de la pertinence du programme ou sont mécontents du rôle qui leur a été attribué et ne désirent pas s'engager davantage dans le processus.

Le renforcement **institutionnel** se déroule d'une façon plus transversale, lors de chaque réunion avec les organes publics (ministère de l'Education, OECS, etc.).

Je tiens à souligner que les acteurs d'ELP semblent avoir bénéficié davantage d'un renforcement de capacité que ceux de SFTF. Ceci est dû à l'étalement géographique du projet. ELP concernant six pays de l'OECS, les consultants ne peuvent humainement se rendre à intervalle très régulier sur le terrain. Les acteurs locaux (coordinateurs, points focaux nationaux, etc.) doivent dès lors se débrouiller seuls. Pour SFTF, les consultants sont concentrés sur un territoire relativement petit.

6.7. Conclusion

Les projets non réussis ne sont pas parvenus à gérer le processus de négociations, qui permet, s'il est bien réalisé, de créer un contexte favorable à sa diffusion et à son acceptation. Il faut également qu'ils soient adaptables afin de rester pertinents aux yeux des acteurs (Akrich, 1988). Au cours des pages précédentes, j'ai analysé les négociations et, bien que certaines résistances soient apparues, je considérerais que ces deux réseaux évoluent relativement bien et ont de bonnes chances de perdurer. En effet, les traducteurs ont réussi, grâce aux nombreuses composantes du projet, à intéresser un grand nombre d'acteurs.

7. Discussion

7.1. Réponse aux hypothèses

Hypothèse 1 : « L'expertise des consultants étrangers, perçue comme plus légitime par les bénéficiaires, contribue à la performance du projet en renforçant les capacités des partenaires locaux ».

Certes, Oliviéri *et al.* le soulignent, « *on ne dispose d'aucun outil fiable permettant d'évaluer la productivité de l'assistance technique* » (2009, p. 66), mais, afin d'apprécier la performance d'un projet de développement, les évaluateurs ont défini cinq critères. Le premier, la **pertinence,** détermine

si les objectifs du projet répondent aux attentes et aux besoins des récipiendaires. L'**efficience,** elle, jauge à quel degré les ressources allouées produisent un maximum de résultats. Le troisième critère, l'**efficacité**, évalue si les objectifs initiaux ont été atteints. Enfin, l'**impact** mesure les effets à long terme du programme et le critère de la **durabilité** s'attache à déterminer si les bénéfices du projet sont pérennes ou pas (Aguilar, 2016).

SFTF et ELP ne sont pas encore clôturés, il est donc compliqué d'évaluer leur **pertinence**. Cependant, il semble que les consultants aient bien défini, lors de leur enquête préalable, les challenges auxquels sont confrontés les différents pays partenaires. Leur décision de principalement renforcer les capacités des acteurs locaux découle de ces états des lieux préalables au déroulement de la consultance. Cela découle également, comme je l'ai déjà évoqué, de la popularité actuelle du renforcement de capacité dans le développement international.

L'**efficience** compte parmi les facteurs de performance les moins satisfaisants. En effet, les consultants, en tant qu'intermédiaires, captent une partie des ressources allouées au projet. Cependant, les consultants étrangers n'ont généralement pas de proches sur le terrain, ce qui réduit le risque de détournement des ressources. En effet, des personnes locales pourraient être tentées d'utiliser l'argent du projet pour favoriser des projets.

Aux yeux de plusieurs acteurs, les deux projets sont complets. Ils sont tous les deux divisés en plusieurs composantes qui permettent d'appréhender la problématique de différentes manières. Cela les rend plus **efficaces**. Bien que SFTF ait exigé une prolongation, les activités semblent sur la bonne voie. En ce qui concerne ELP, le projet a déjà bien progressé également.

Les consultants ont établi, comme nous l'avons appris durant l'analyse des projets, des plans stratégiques pour chaque pays (ELP) ou chaque institution d'enseignement supérieur (SFTF). Ces plans permettent la mise en place des projets et aident les acteurs locaux à poursuivre les projets après le départ des consultants.

Concernant le renforcement de capacité, les partenaires sont nombreux à avoir souligné que, sans ces experts étrangers, les projets ne progresseraient pas de la même façon et les autres acteurs ne se mobiliseraient pas, ou en tout cas pas avec le même empressement. Cela provient, notamment, du poids de l'histoire coloniale qui est, comme je l'ai souligné, toujours présent. Certains locaux ont tendance à penser que les étrangers sont mieux formés que leurs compatriotes. Cette perception a engendré de nombreux problèmes de confiance en la capacité des acteurs locaux durant le déroulement des projets.

Finalement, comme la majorité des intervenants l'a souligné, une approche externe est bénéfique pour le programme. Les consultants étrangers introduisent une autre vision de la situation

qui permet une approche plus globale du problème. De plus, leur formation suscite la confiance des partenaires locaux.

Toutefois, il est nécessaire de temporiser ces conclusions positives. Impliquer des consultants étrangers dans les projets de développement comporte également certains inconvénients. En effet, ils possèdent une moins bonne connaissance du contexte et de la culture locale que les consultants locaux, ce qui rend plus difficile la mise en œuvre des activités et ils pourraient commettre des faux pas. Les consultants locaux, quant à eux, auraient un contact plus aisé avec les bénéficiaires. De plus, cela éviterait de reproduire le schéma caractéristique du Nord (personnes blanches) soutenant le Sud (personnes de couleur) et valoriserait les capacités locales. Enfin, lors de l'implication de consultants locaux, le renforcement de capacité devient quasi certain, car une synergie d'apprentissage se développe au sein de l'équipe de consultance même.

> « *We try to bring consultant on to our team who are local so that the knowledge we are bringing from internationally is left within the country. [...]There is capacity building that occurs within the team. The team members are learning from each other and when we leave the region, those people can stay and support and are professionally enhanced in a manner that will serve the country beyond the consultancy* » (Entretien avec la directrice de *MindBloom,* le 25/02/2017).

L'idéal serait, comme le souligne le responsable de l'OECS dans le projet ELP, d'avoir des groupes de consultants mixtes mais avec une majorité d'experts locaux. Grâce à cela, l'assistance technique serait mieux reçue et prodiguée de manière plus adéquate.

> *« In future programme, we need to start finding ways of engaging the local talent much more in projects of this nature for sustainability, for perception, and for relevance and avoiding some of the biases. But at the same time, you may need outside influence. Because if you only use the local persons, they may not have the outside experience that you want to have to show other ways of seing things or doing things »* (Entretien avec le responsable de l'OECS du 23/03/2017)

Nathalie Ribesse, Alain Iyeti et Jean Macq (2015) se sont également intéressés aux caractéristiques idéales d'un assistant technique selon les locaux. En effet, lorsqu'on étudie des interventions de développement prenant place dans des systèmes sociaux complexes, il est indispensable de comprendre les représentations des acteurs. Les qualités jugées importantes sont la curiosité pour l'apprentissage, les compétences de gestion, la crédibilité, l'adaptabilité et les qualités relationnelles (pp. 419-420). Lors de mes interviews, j'ai également pu mettre à jour quelques aptitudes qu'espèrent trouver les locaux chez leurs partenaires étrangers.

> *« I think whoever the consultant is, should have* ***knowledg****e of the Caribbean in terms of the culture and what happens in relation of the particular area. [...] Sometimes*

consultants come from overseas and then the person who is from the Caribbean has to inform them about what is happening and what they need to do. So wherever it is happening, the consultants, I think, they have to have knowledge about the particular area and [...] how it operates within the environment » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 27/03/2017).

« It is the approach that you take in order to take the message across. You got to be ***empathetic*** *to the cultural normality [...] therefore then you learn how to deliver your message, with positive results, as opposed to 'Ok, I'm from somewhere else so I know best' »* (Entretien avec un professeur de BCC, le 04/04/2017).

« Because I'm from the Caribbean, I do ***understand some of the nuances*** *of the working culture of persons from the Caribbean. Based on my advices and the discussions that Paula and myself have had, she has been able to have a better appreciation of the situation »* (Entretien avec un consultant jamaïcain, le 28/03/2017).

Il apparaît clairement que l'implication de consultants, qu'ils soient locaux ou étrangers, génère des réactions contrastées. Cependant, la majorité des acteurs des projets, locaux comme étrangers, m'ont expliqué qu'ils considéraient l'attention au contexte et la connaissance culturelle comme les facteurs clés d'un renforcement de capacité optimal.

Hypothèse 2 : « L'implication de MindBloom dans la mise en place des projets déforce les cadres nationaux »

Au cours de mon terrain, je me suis rendu compte que *MindBloom* réalise un grand nombre de tâches qui auraient dû incomber à HEDU. Cette situation découle de l'investissement limité de cette unité, pour des raisons que j'ai évoquées au cours des pages précédentes. Malheureusement, ce faisant, l'équipe de MindBloom déforce considérablement les institutions nationales. En effet, en se positionnant en coordinateurs, les consultants prennent une place qu'ils ne pourront assurer dans le futur, après leur mandat. D'autres acteurs étant impliqués, la durabilité du projet n'est pas condamnée, mais il est important de souligner que, même si cette prise de responsabilité part d'une bonne intention – permettre la mise en œuvre plus rapide du projet – elle ne produit pas une situation favorable à la durabilité du programme.

J'ai observé une différence incontestable entre les deux projets à ce niveau. Pour ELP, l'équipe de MindBloom n'est pas, comme je l'ai souligné dans le chapitre précédent, le traducteur ; c'est l'OECS qui tient les rênes. Ce sont ses représentants qui dirigent les opérations et qui prennent les décisions majeures. Bien sûr, ils consultent MindBloom et tiennent compte de ses remarques, mais ils gardent le contrôle. La décision de définir des écoles-contrôles constitue un bon exemple de cet état des choses.

Dans SFTF, en revanche, les consultants sont beaucoup plus présents et font office de gestionnaire (Boussard, 2009). Ils organisent des réunions, rassemblent les acteurs et élaborent les stratégies futures. Toutes ces activités et étapes ont été définies en partenariat avec les acteurs locaux, mais la part de travail effectuée par MindBloom est la plus importante. Le projet risque, comme l'a exprimé une consultante canadienne au cours d'une interview, de passer au second plan dès que l'équipe de MindBloom ne sera plus à la Barbade pour mettre en œuvre le projet.

Hypothèse 3 : « La collaboration entre bénéficiaires et consultants lors des projets garantit le travail en synergie et ainsi l'accès aux financements »

Le rôle de *MindBloom*, en tant que cabinet de consultance, est d'aider techniquement les bénéficiaires et les bailleurs de fonds à mettre en place le projet (Aguilar, 2016). Dans le cadre de SFTF, *Mindbloom* n'intervient qu'au niveau de la troisième composante (renforcement institutionnel), mais pour ELP, il participe à la réalisation de l'entièreté du programme.

Ce cabinet de consultance connaît bien les tendances actuelles sur la scène du développement, le leadership et le renforcement de capacité, et affiche donc une politique prônant ces deux approches. Cette politique permet au cabinet de décrocher de nombreux contrats de projets relatifs au renforcement de capacités dans le secteur de l'éducation. Cependant, cette collaboration peut être une collaboration de façade. Comme l'a pertinemment souligné un professeur de BCC, les rapports envoyés aux organismes financeurs ne sont pas toujours fidèles à la réalité de terrain, et ces organismes ne peuvent être certains de la véracité des propos.

> *« I send you a report from here, how do you know ? I'm not saying that people are going to cheat or steal, I'm just saying : How do you know, as a funding agency, that I have accomplished that ? You may say this, and you may have a representative here but, is it true, or if I give you one measurement, are we looking at that measurement with the same eyes ? »* (Entretien avec un professeur de BCC, le 04/04/2017).

Lors de mes observations, j'ai toutefois noté que *MindBloom* semblait respecter le concept de partenariat, qui évoque *« des objectifs conjoints, des responsabilités partagées, en ce qui concerne les réalisations, des engagements réciproques et une obligation de rendre compte de manière claire »* (Aguilar, 2016). Les termes de références définissent précisément les rôles de chacun des partenaires ainsi que les échéances. On peut néanmoins déplorer que ces documents n'aient attribué de rôles précis qu'aux partenaires influents (directeurs, représentants de l'OECS, etc.) et que ceux des autres acteurs étaient beaucoup moins spécifiques.

7.2. La marque de fabrique de *MindBloom*

Comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, l'assistance technique est un instrument complexe à utiliser. J'ai tenté de décrire l'approche de *MindBloom* pour les deux projets que j'ai étudiés. Je vais maintenant tenter de synthétiser l'approche globale, la « marque de fabrique » de ce cabinet de consultance.

L'approche de *MindBloom* est relativement multidimensionnelle. Dans chaque projet, le cabinet de consultance exprime son désir d'inclure une grande variété de partenaires, afin que l'impact soit le plus large possible. Une approche méthodique est promue lors de chaque projet, un plan détaillé de l'ensemble des activités à mener et des rapports à rendre est mis sur pied et divulgué à toutes les parties prenantes. Pour plus de clarté, je discuterai d'abord de son approche par rapport à SFTF puis à ELP.

Concernant SFTF, *MindBloom* a, dans son rapport initial, défini exactement le rôle de la consultance. Il souligne sa volonté de travailler à partir des bonnes pratiques relevées sur le terrain lors de la visite préalable.

Dans sa consultance pour ELP, MindBloom cherche également à promouvoir les bonnes pratiques identifiées lors des visites préalables.

> « *We are not actually trying to tell them this is how they should do it but we are looking at what are their best practices and help them to spread that across the various countries* » (Entretien avec une consultante barbadienne du 27/03/2017).

MindBloom tente, dans la mesure du possible, d'intégrer des consultants étrangers et locaux dans la composition des équipes d'experts. Ce mélange est positif à de nombreux niveaux mais comporte également certains inconvénients.

> « *Some teachers [...] said that they are glad to see Caribbean people being involved. That's not to say that they don't want white people. But because we can understand certain issues that they have, because we know the culture and so on. Sometimes we can express certain things because of our 'caribbeanness', right? And help them to. Interaction is different than with someone outside of the region* » (Entretien avec une consultante locale, le 27/03/2017).

> « *My fear is, that sometimes when you put local consultants in, they have their own agenda, being political or being personal and therefore it may hinder some of the information that may be exchanged. I am not sure that if you choose a local consultant*

with a political partner or a political agenda that the interest of the project will be first » (Entretien avec un professeur de BCC, le 04/04/2017).

« *At the same time, you may need outside influence. Because if you only use the local persons, they may not have the outside experience that you want to have to show other ways of seeing things or doing things* » (Entretien avec une consultante barbadienne, le 23/03/2017).

MindBloom Consulting appréhende les projets sur la base de ses principes fondamentaux. Ceux-ci sont les suivants :

- Engagement en faveur de l'éducation

L'équipe de *MindBloom*, comme que je l'ai déjà souligné, possède une grande expertise dans le domaine de l'éducation. Tous ses membres, actifs dans le secteur éducatif, sont convaincus que l'éducation est un facteur indispensable au développement économique d'un pays. C'est pourquoi ils tentent **d'assister les gouvernements** dans la mise en œuvre de meilleurs systèmes éducatifs.

- Engagement auprès de systèmes qui soutiennent la mise en œuvre d'une éducation de qualité

Les changements relatifs à l'éducation ne peuvent être durables sans un soutien de la part des politiques nationales. Les consultants travaillent donc avec des membres du ministère de l'Education pour évaluer comment ils pourraient allouer les fonds pour développer un système éducatif plus efficace. Ils essayent donc de mettre en place des structures qui permettront à l'éducation d'avoir plus d'**impact**.

- Engagement en faveur de la recherche et de la communication

MindBloom Consulting considère qu'il y a énormément à apprendre des projets ayant cours dans la région et tente de **publier**, en partenariat avec les clients, les résultats des recherches menées. L'équipe cherche aussi à construire une **relation de confiance** avec ses clients afin d'optimiser les échanges.

- Engagement en faveur des solutions durables et d'une exécution de projet efficace

Les consultants de l'équipe envisagent la façon dont les projets pourraient être mis en œuvre et partagent ces réflexions avec leurs clients, afin que ceux-ci puissent participer au développement des activités. Cette démarche rend le projet plus durable car les partenaires locaux sont impliqués dans le processus. De plus, les consultants essayent de gérer chaque aspect du projet, de la planification des réunions au respect des échéances en passant par la détermination des étapes à franchir.

MindBloom Consulting possède donc une ligne de conduite bien établie, qu'elle respecte et applique lors de chaque nouveau contrat. Son approche s'adapte mais reste fondamentalement similaire, quels que soient le bailleur de fond ou le pays partenaire

8. Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée au rôle de l'assistance technique dans le développement de l'éducation au travers de deux projets – SFTF et ELP – dans la région des Caraïbes. Dans un premier temps, j'ai défini ma démarche méthodologique, puis les difficultés et les limites de ce travail. J'ai ensuite exposé ma problématique, initiée par la question suivante : **« Quelle est la plus-value de l'assistance technique comme outil de développement ?** Le cas de *MindBloom* dans les projets Skills for the future et Early Learners Programme », et par trois hypothèses de recherche. Enfin, j'ai décrit le cadre théorique de mon étude, la sociologie de l'acteur-réseau, qui m'a permis d'analyser en détail les deux projets. J'ai également brièvement expliqué l'approche de l'Evaluation basée sur la théorie et replacé mon étude dans son contexte – l'efficacité de l'aide.

Dans la deuxième partie, j'ai étudié en détail les deux projets en recourant à la théorie de l'acteur-réseau. Grâce à cette approche, j'ai pu analyser les interactions entre les différents acteurs de manière transversale, pour ensuite répondre à mes hypothèses.

Les réflexions élaborées durant ce mémoire m'ont permis de répondre à ma question de recherche initiale. L'assistance technique prodiguée par *MindBloom* possède des atouts incontestables. En effet, les consultants étrangers sont plus légitimes aux yeux de nombreux partenaires locaux et, forts de leur expérience dans leur propre pays, introduisent de nouvelles techniques et connaissances sur le terrain. De plus, il est toujours intéressant d'avoir un avis neuf et extérieur. Cependant, le succès de l'assistance technique repose sur la façon dont elle est mise en œuvre. Pour influencer positivement les projets, elle doit compter des experts locaux dans ses équipes de consultants. En effet, ceux-ci permettront de contextualiser le projet de manière plus efficace. Il est également nécessaire que l'assistance technique soit discrète, pour laisser le devant de la scène aux partenaires locaux. En effet, MindBloom est sur place pour les épauler et un investissement trop directif entraînerait un désengagement des acteurs locaux.

J'aimerais à présent compléter mon analyse par quelques remarques, limites et perspectives. Mon analyse s'est déroulée à deux moments différents de la consultance. En ce qui concerne SFTF, le contrat de *MindBloom* touche à sa fin, alors que celui de ELP n'en est qu'à la moitié. Plusieurs étapes décisives vont encore se dérouler, comme l'accréditation des institutions d'enseignement supérieur barbadiennes ou un deuxième workshop de développement professionnel pour les professeurs d'ELP. Il serait intéressant de continuer à suivre l'évolution de ces politiques publiques car certains

changements cruciaux pourraient survenir, en particulier dans le cas de la Barbade. En effet, les élections de février 2018 verront arriver un nouveau gouvernement au pouvoir, qui pourra ou non continuer à focaliser son attention sur l'éducation supérieure technique. Il est aussi question de voir entrer la Barbade dans le Fonds monétaire international. Ce changement aurait un impact considérable sur l'économie nationale. Dans l'OECS également, des élections sont attendues en 2018 et 2019 (*Caribbean Elections Today*[36]).

Pour terminer, j'ai découvert, durant mon stage, un outil intéressant et complexe : l'assistance technique. Il serait enrichissant de comparer l'approche de plusieurs cabinets de consultance et de tenter de déterminer lesquelles engendrent les meilleurs résultats. En effet, depuis la crise de 2008, les pays donateurs font face à des difficultés financières et pourraient vouloir limiter leur contribution à l'aide publique au développement. Les critiques sont plus virulentes que jamais et il est urgent de souligner les atouts de l'assistance technique (Carbonnier, 2010). Certains experts, comme William Easterly (2006) ou Stephen Brown (2006), suggèrent de réorganiser le système d'aide au développement comme un marché, afin que les pays récipiendaires puissent choisir les projets correspondant le mieux à leurs besoins. L'assistance technique bénéficierait peut-être d'une telle approche car, comme je l'ai souligné tout au long de ce travail, l'attention au contexte local est essentielle à la réussite des projets de renforcement de capacités.

[36] www.caribbeanelections.com

Bibliographie

AGUILAR Luisa, 2016, *Cours de gouvernance des projets*, ULG, Liège.

AKRICH Madeleine, CALLON Michel, LATOUR Bruno, 1988, « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement », *Gérer et comprendre, Annales des Mines,* n° 11, pp. 4 – 17.

AKRICH Madeleine, CALLON Michel, LATOUR Bruno, 1988, « A quoi tient le succès des innovations ? 2 : Le choix des porte-parole », *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, n° 12, pp. 14-29.

AKRICH Madeleine, CALLON Michel, LATOUR Bruno, 2006, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Les Presses Mines, Paris.

ALBARELLO Luc, AUBIN David, FALLON Catherine, VAN HAEPEREN Béatrice, 2016, *Penser l'évaluation des politiques publiques*, Méthodes en Sciences Humaines, DeBoeck, Louvain-la-Neuve.

AMBLARD Henri, BERNOUX Philippe, HERREROS Gilles, LIVIAN Yves-Frédéric, 1996, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (nouvelle édition augmentée, 2005), Seuil, Paris.

ARNABOLDI Michela, SPILLER Nicola, 2011, « Actor-network theory and stakeholder collaboration : The case of cultural districts », *Tourism Management*, n° 32, pp. 641 – 654.

ASSENS Christophe, 2003, « Le réseau d'entreprises : vers une synthèse des connaissances », *Management international*, vol. 7, n° 4, pp. 49 – 59.

AYEVA Tchabagan, 2003, *Initiative sur la nouvelle économie rurale, centre de recherche sur la gouvernance rurale,* Rapport de recherché, Université de Québec, Rimouski.

BANQUE INTERAMRICAINE DE DEVELOPPEMENT, 2012, *Skills for the Future: Loan proposal,* IDB, Washington.

BASSI Marine, BUSSO Matias, URZUA Sergio, VARGAS Jaime, 2012, « Disconnected: Skills, education and employment in Latin America », *IDB Education*, pp. 1 – 29.

BAUER Peter, 1992, « Western subsidies and eastern reforms », *Cato Journal*, vol. 11, n° 3, pp. 343 – 359.

BENAVOT Aaron, 2016, « Assuring quality education and learning: Lessons from Education for All », *Prospects*, n° 46, pp. 5 – 14.

BEYENS Héloïse, 2017, *Rapport de Stage*, Bolland.

BIRCHLER Kassandra, MICHAELOWA Katharina, 2016, « Making aid work for education in developing countries : An analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality », *International Journal of Educational Development*, n° 48, pp. 37 – 52.

BOLGER Joe, 2000, « Le développement des capacités : sa raison d'être, sa nature et ses modalités », *Collection de publications hors série sur le développement des capacités*, n°1.

BOUCHER Johanne, ROCH Joanne, 2014, « Les pratiques clés des ONG canadiennes dans le renforcement des capacités de leurs partenaires du Sud », *Revue canadienne d'études du développement*, Vol. 2, n° 35, pp. 265 – 284.

BOURDIEU Pierre, 2003, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 150, pp. 43-58.

BOURRIER Mathilde, 2013, « Embarquements », *Socio-anthropologie*, n° 27, pp. 21 – 34.

BOUSSARD Valérie, 2009, « Les Consultants au cœur des interdépendances de l'espace de gestion », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 126, pp. 99 – 113.

BROWNE Stephen, 2006, *Aid and influence: Do donors help or hinder?*, Earthcan Publications, London.

BRUNS Barbara, LUQUE Javier, 2014, *Great Teachers, How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, World Bank Publications, Washington.

CALLON Michel, 1986, *Eléments pour une sociologie de la traduction : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc*, Année Sociologique, vol. 36, pp. 169 – 208.

CALLON Michel, LATOUR BRUNO, 1991, *La science telle qu'elle se fait,* La Découverte, Paris.

CALLON Michel, LATOUR BRUNO, 1992, « Don't throw the baby out with the bath school ! A reply to Collins and Yearly », *Science as practice and culture*, pp. 343 – 368.

CARBONNIER Gilles, 2010, « L'aide au développement une fois de plus sous le feu de la critique », *Revue internationale de politique de développement*, pp. 141 – 147 [URL : http://poldev.revues.org/122, consulté le 08 mars 2017].

CLERGEAU Cécile, PAULUS Krystel, 2017, "Déploiement de la RSE dans les projets événementiels, une analyse à partir de la théorie de l'acteur-réseau", *Management & Avenir*, vol. 1, n° 91, pp. 121 – 140.

CUMMINGS Jeffrey, 2003, « Transferring R&D knowledge : the key factors affecting knowledge transfer success », *Journal of engineering and technology management*, n° 20, pp. 39 – 68.

DEATON ANGUS, 2013, *The Great Escape: Health, Wealth, and the Origins of Inequality* (nouvelle édition 2015), Princeton University Press, Princeton.

DENNING Stephen, 2002, « Technical cooperation and knowledge networks », dans LOPES Carlos, *Capacity for development : New solutions to old problems*, Earthscan, London, pp. 229 – 246.

DESLAURIERS Jean-Pierre, 1991, *Recherche qualitative : Guide pratique*, McGraw-Hill, Montréal.

DEVAUX-SPATARAKIS Agathe, 2014, « L'évaluation « basée sur la théorie », entre rigueur scientifique et contexte politique », *Politiques et management public*, vol. 31, n° 1, pp. 51 – 68.

DONALDSON Stewart, GOOLER Laura, 2003, « Theory-driven evaluation in action: lessons from a $20 million statewide Work and Health Initiative », *Evaluation and Program Planning*, n° 26, pp. 355 – 366.

DUCHESNE Sophie, 2000, « Pratique de l'entretien dit « non-directif » », in BACHIR, Myriam, *Les Méthodes au complet. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Presses Universitaire de France, pp. 9 – 30.

EASTERLY William, 2006, *The white man's burden: Why the West's efforts to aid the rest have done so much ill and so little good*, The Penguin Press, New York.

EASTERLY William, 2014, *The Tyranny of Experts: Economists, Dictators, and the Forgotten Rights of the Poor*, Basic Books, New York.

EMERY Yves, 2003, *Sens et paradoxes de l'emploi public au XXIe siècle*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne.

GARDIEN Eve, 2013, « Embarquement du chercheur: de l'hybridation des savoirs scientifiques », *Socio-anthropologie*, n° 27, pp. 35 – 47.

GERRING John, 2004, « What is a case study and what is it good for? », *American Political Science Review*, Vol. 98, n° 2, pp. 341 – 354.

GLENNIE Jonathan, SUMNER Andy, 2014, «The $138.5 billion question: When does foreign aid work (and when doesn't it)? », *Center for Global Development Policy Paper 49*, Washington DC: Center for Global Development, pp. 1-57.

GODFREY Martin, SOPHAL Chan, KATO Toshiyasu, VOU PISETH Long, DORINA Pon, SARAVY Tep, SAVORA Tia, SOVANNARITH So, 2002, « Technical Assistance and capacity development in an

aid-dependent economy: The experience of Cambodia », *World Development,* Vol. 30, n° 3, pp. 355 – 373.

GOUVERNEMENT DE LA BARBADE, 2010, *Barbados Human Resource Development Strategy 2011-2016*, Gouvernement de la Barbade, Bridgtown.

GRAWITZ Madeleine, 2001, *Méthodes des sciences sociales*, 11e édition, Dalloz, Paris.

GROUPE DE RECHERCHE EN APPUI A LA POLITIQUE, 2011, *L'assistance technique : Critiques et perspectives*, GRAP, Bruxelles.

HAMEL Jacques, 2008, « Qu'est-ce que l'objectivation participante? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie », *Socio-logos*, n° 3, pp. 1-12.

HEITZ Michèle, DOUARD Jean-Pierre, 2001, « Les critères de performance dans différents types de réseaux d'entreprise. Eléments de réflexion», *22e Congrès de l'AFC,* Université de Metz, 17-19 mai, France.

HICKLING-HUDSON Anne, 2004, « Towards Caribbean 'knowledge societies': dismantling neo-colonial barriers in the age of globalization », *Compare*, vol. 34, n° 3, pp. 293 – 300.

JACKSON Sharon, 2015, Toward an Analytical and Methodological Understanding of Actor-Network Theory, *Journal of Arts and Humanities*, vol. 4, n°2, pp. 29 – 44.

JESSAMY Valma, 2002, « Progression of vulnerability of OECS states: A historical analysis of root causes », *in 26th Annual Conference of the Society for Caribbean Studies,* Warwick.

LATOUR Bruno, 1992, « Where are the missing masses? The sociology of a fewmundane artifacts »,

LAW John, 1992, « Notes on the theory of the actor network: Ordering, strategy and heterogeneity », *Systems Practice,* vol. 5, n° 4, pp. 379 – 393.

LAM Elaine, 2011, « Sharing best practices in Barbados and Trinidad and Tobago: patterns of policy implementation and resistance », *Compare: A journal of comparative and international education*, n°41, pp. 25 – 41.

LISEIN Olivier, 2007, « Accompagner des e-projets: apports et limites d'une méthodologie basée sur la théorie de la traduction » dans Pelletier J. (Sous la direction de), *Intervenir en entreprise: pratiques actuelles*, Editions de l'ANACT, Lyon, pp. 239 – 250.

MINDBLOOM, 2016, *Early Learners Program: Technical Proposal*, MindBloom, Lunenburg.

MINDBLOOM, 2016, *Early Learners Programme: Inception report,* MindBloom, Lunenburg.

MINDBLOOM, 2016, *Skills for the Future: Inception report*, MindBloom, Lunenburg.

MINDBLOOM, 2017, *Skills for the Future: Institutional Project Brief*, MindBloom, Lunenburg.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION LA BARBADE, 2010, *Human resource development strategy,* Gouvernement de la Barbade, Bridgetown.

MORGAN Peter, 2002, *Technical Assistance: Correcting the Precedents*, Development Policy Journal, vol. 2, pp. 1 – 22.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 2003, « L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants », LASDEL, Etudes et travaux n°13.

OLIVIERI Claude, JOURDE Jonathan, SUDRIE Olivier, 2009, *L'assistance technique française : le cas du Cambodge*, Pôle de l'évaluation de la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats du ministère des Affaires étrangères et européennes, Paris.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, 2005, *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement,* Editions OCDE, Paris.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, 2008, « Relever le défi posé par le renforcement des capacités : Evoluer vers de bonnes pratiques », *Revue de l'OCDE sur le développement*, vol. 8, n° 3, pp. 259 – 306.

ORGANISATION DES ETATS DE LA CARAÏBE ORIENTALE, 2014, *Education: Statistical digest*, OECS, Castries.

ORGANISATION DES ETATS DE LA CARAÏBE ORIENTALE, 2015, *ELP: Project Concept Paper*, OECS, Castries.

ORGANISATION DES ETATS DE LA CARAÏBE ORIENTALE, 2015, *ELP: Workshop Mission Report,* OECS, Castries.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, 2015, Objectifs du Développement Durable, ONU, Genève.

PHILLIPS David, OCHS Kimberly, 2004, « Some methodological challenges in comparative education », *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 6, pp. 773 – 784.

RIBESSE Nathalie, IYETI Alain, MACQ Jean, 2015, « Accompagnement du changement : une analyse de représentations d'acteurs sur l'assistance technique en République Démocratique du Congo », *Santé Publique*, vol. 27, n° 3, pp. 415 – 424.

SCHIFFINO Nathalie, 2016, « L'évaluation à travers l'analyse des politiques publiques », *in* ALBARELLO Luc, AUBIN David, FALLON Catherine et VAN HAEPEREN Béatrice (2016), *Penser l'évaluation des politiques publiques,* Méthodes en Sciences Humaines, DeBoeck, Louvain-la-Neuve, pp. 39 – 54.

SEVERINO Jean-Michel, 2001, « Refonder l'aide au développement au XXIe siècle », *Critique International*, n° 1, pp. 75 – 99.

STAME, Nicoletta, 2004, « Theory-based Evaluation and types of complexity », *Evaluation*, vol. 10, n° 1, pp. 58 – 76.

UNESCO, 2015, *Cadre d'action Education 2030,* UNESCO, Incheon.

VAN BELLE Sara, MARCHAL Bruno, DUBOURG Dominique, KEGELS Guy, 2010, « How to develop a theory-driven evaluation design? Lessons learned from an adolescent sexual and reproductive health programme in West Africa », *BMC Public Health*, n° 10, pp. 1 – 10.

VANDENBERGHE Frédéric, 2002, *Reconstructing Humants :A Humanist Critique of Actant-Network Theory*, Theory, Culture & Society, vol. 19, pp. 51-67.

VENNER Mary, 2014, « Capacity development: old wine in new bottles? », in *Sixth Oceanic Conference on International Studies du 9 au 11 juillet 2014*, Melbourne.

WEISS Carol, 1997, « How can theory-based evaluation make greater headway? », *Evaluation Review*, vol. 21, n° 4, pp. 501 – 524.

WHITE Howard, 2009, « Theory-based impact evaluation: principles and practice », *International initiative for impact evaluation*, pp. 1 – 21.

Annexes

Annexe 1 : liste des personnes interviewées

Numéro de l'entretien	Date	Fonction
01	25/02/2017	Directrice MindBloom
02	17/03/2017	SFTF - Consultant
03	18/03/2017	ELP – Consultant
04	23/03/2017	ELP – Responsable OECS
05	27/03/2017	ELP – Consultant
06	27/03/2017	ELP – Consultant
07	28/03/2017	SFTF - Consultant
08	28/03/2017	SFTF – Directeur SJPP
09	29/03/2017	SFTF – Directeur de l'Unité de coordination des projets éducatifs
10	29/03/2017	ELP – Point Focal National à St. Lucie
11	30/03/2017	SFTF – Responsable des évaluations et de la gestion de BVTB
12	04/04/2017	SFTF – Professeur à BCC
13	05/04/2017	Fondatrice d'*Hands Across the Sea*

Annexe 2 : Guide d'entretien

Nom : Prénom: Fonction:

Code d'entretien: Date:

Commencer par une brève présentation personnelle et de mon projet.

+ Demander si je peux enregister l'entretien

Question	Réponse
Could you introduce yourself and tell me more about your background ?	
Are you involved in the SFTF / ELP projet ? If yes, in which ways ?	
In your opinion, what are the strengths of that programme ?	
And its weaknesses ?	
What are the challenges you have faced since you started working on that project ?	
Do you know Mindbloom ? Do you know what they do ? How often are you in contact with them ? What do you think about the involvment of consultant in such projects ?	

Annexe 3 : programmes phares des institutions de SFTF

Barbados Community College	Nursing
	Pharmacy
	Clinical Laboratory Science
Barbados Vocational Training Board	Food preparation
	Motor vehicle engine system
	Cosmetology
Erdiston Teachers' Training College	Bachelor of Education
Samuel jackman Prescod Polytechnic	Microcomputer technology
	Electronics servicing technology
	Mechanical engineering maintenance