

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**L'homologation des ressources humaines
en
coopération internationale**

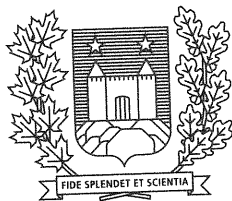
**Par
Alain Vennes
Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D)
en Sciences de l'éducation
option Éducation Comparée**

**Mars 1996
© Alain Vennes, 1996**



LB
5
U57
1996
V.046



Université de Montréal

Bibliothèque



**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Cette thèse intitulée

**L'homologation des ressources humaines
en
coopération internationale**

présentée par

Alain Vennes

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Madame Adèle Chené, présidente

Monsieur Clermont Barnabé, examinateur externe

Monsieur André Girard, directeur

Monsieur Jean-Pierre Charland, professeur

Monsieur Gilles Dussault, rep. du doyen FES

Thèse acceptée le : 29 octobre 1996

SOMMAIRE

Au cours de l'année 1986, l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) proposa un virage important en redéfinissant sa vision de la coopération, et donc son implication dans le développement international. Les projets et l'aide aux pays en développement devaient s'orienter davantage vers une coopération dite de développement que vers une coopération reposant sur une substitution des ressources, particulièrement sur le plan humain. Le développement des personnes-ressources dans le pays aidé devient alors la pierre angulaire de toute intervention. C'est dans ce cadre qu'est apparue la notion d'homologation, notion centrale de la recherche.

Après avoir précisé le contexte et le problème de la recherche, nous précisons le sujet de la recherche, soit l'homologation, comme moyen de développement en coopération internationale, ainsi que le contexte de vérification de l'homologation soit, le projet de formation scientifique et technique Canada-Gabon, phase III, qui sert de matériel d'interprétation pour la présente recherche. Il s'agit donc d'une utilisation particulière de l'homologation adaptée à un contexte précis, qui permettra de dégager une vision opérationnelle de l'homologation, prenant en compte des éléments plus englobants et parfois débordant le projet, afin d'élargir l'analyse et de préciser également certains aspects pratiques de cette réalité.

L'objectif de la présente recherche est d'analyser les résultats obtenus en ce qui concerne les activités d'homologation planifiées et réalisées dans le cadre de ce projet, afin d'en dégager des éléments de compréhension et d'analyse permettant de mieux connaître certains aspects de l'homologation en coopération internationale.

Dans cette optique, nous avons procédé à deux niveaux d'analyse selon les secteurs formel et informel de la culture, le déclaré et le non-déclaré. Dans un premier temps, l'analyse des résultats obtenus nous permet de confronter les informations recueillies aux attentes initiales et aux difficultés rencontrées, ainsi qu'aux éléments structurels des cultures en présence. Il s'agit d'une analyse des documents produits dans le cadre du projet à l'étude. Dans un deuxième temps, une analyse critique des résultats obtenus, confrontés au schéma théorique, nous permet de vérifier jusqu'à quel point certains facteurs informels, non-déclarés, de la culture influencent les résultats obtenus à la suite d'une intervention d'homologation en coopération internationale.

L'étude, en plus de dégager les principaux éléments de compréhension et d'application liés à l'exercice de l'homologation, fait ressortir, entre autres, l'importance des facteurs culturels non déclarés que constitue la vision du monde propre à chaque culture. En ce sens, le résultat du fonctionnement par homologation, en coopération internationale, est lié à la compréhension et au respect des visions du monde en présence.

La démarche permet de valider l'importance de cette perspective dans l'atteinte des objectifs de l'homologation, soit le développement des ressources humaines en coopération internationale.

Mots clés: Homologation; culture; coopération; développement.

TABLE DES MATIÈRES

	<i>Pages</i>
SOMMAIRE	<i>i</i>
TABLE DES MATIÈRES	<i>iii</i>
LISTE DES TABLEAUX	<i>vi</i>
INTRODUCTION	2
. <i>Problématique de l'homologation</i>	<i>4</i>
. <i>Objectif de la recherche</i>	<i>8</i>
. <i>Méthodologie utilisée</i>	<i>11</i>
. <i>Limites de la recherche</i>	<i>17</i>
CHAPITRE I - L'HOMOLOGATION DANS UN CADRE DE DÉVELOPPEMENT	19
1.1 LA PRATIQUE DE L'HOMOLOGATION	20
1.1.1 <i>Un contexte de coopération internationale</i>	<i>22</i>
1.1.2 <i>Une intervention de formation</i>	<i>25</i>
1.1.3 <i>Un transfert de compétences</i>	<i>27</i>
1.2 HOMOLOGATION ET DÉVELOPPEMENT	30
1.3 CULTURE ET DÉVELOPPEMENT	36
1.4 LA CULTURE, FACTEUR INTERNE DE L'HOMOLOGATION	42
1.5 APPLICATION A LA RECHERCHE	50

CHAPITRE II - INDICATEURS D'INTERPRÉTATION	51
2.1 <i>LE CONCEPT DE VISION DU MONDE</i>	53
2.2 <i>QUELQUES ÉLÉMENTS INTÉGRÉS AU CONCEPT DE «VISION DU MONDE»</i>	57
2.2.1 <i>La conception de l'être humain et son rapport avec la nature</i>	58
2.3 <i>L'HOMOLOGATION DANS UN CONTEXTE INTERCULTUREL</i>	64
2.3.1 <i>Homologation, culture et relations interculturelles</i>	65
2.3.2 <i>L'exercice de l'homologation dans un contexte interculturel</i>	81
CHAPITRE III - CONTEXTE DE VÉRIFICATION POUR L'HOMOLOGATION	84
3.1 <i>LE CONTEXTE GÉNÉRAL</i>	86
3.1.1 <i>Le Gabon</i>	86
3.1.2 <i>L'éducation au Gabon</i>	88
3.2 <i>L'INTERVENTION: LE PROJET DE FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE</i>	97
3.2.1 <i>Genèse et élaboration du projet</i>	97
3.2.2 <i>Description du projet</i>	100
3.2.3 <i>Mise en place et réalisation</i>	104

3.3 L'HOMOLOGATION ET LE PROJET DE FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE CANADA-GABON	108
3.3.1 <i>L'adaptation du concept d'homologation tel qu'inséré dans le projet</i>	<i>110</i>
3.3.2 <i>Types d'homologation</i>	<i>112</i>
3.3.3 <i>Caractéristiques des types d'homologation</i>	<i>114</i>
 CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR L'HOMOLOGATION	 120
4.1 <i>PLANIFICATION DES ACTIVITÉS: LES ATTENTES INITIALES</i>	<i>123</i>
4.2 <i>L'IMPLANTATION ET LES RÉALISATIONS: LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES</i>	<i>126</i>
4.3 <i>L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS: LES RÉSULTATS OBTENUS</i>	<i>136</i>
 CHAPITRE V - ANALYSE DE L'HOMOLOGATION À PARTIR DES DONNÉES	 143
5.1 <i>PLANIFICATION DES ACTIVITÉS: LES ATTENTES INITIALES</i>	<i>145</i>
5.2 <i>L'IMPLANTATION ET LES RÉALISATIONS: LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES</i>	<i>153</i>
5.2.1 <i>Les difficultés internes au projet</i>	<i>153</i>
5.2.2 <i>Les difficultés externes au projet</i>	<i>163</i>

	<i>vi</i>
<i>5.3 L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS: LES RÉSULTATS OBTENUS</i>	<i>177</i>
<i>CONCLUSION</i>	<i>185</i>
<i>RÉFÉRENCES</i>	<i>viii</i>
<i>ANNEXE I</i>	<i>xiv</i>
<i>ANNEXE II</i>	<i>xvi</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>xix</i>

LISTE DES TABLEAUX

	<i>Pages</i>
<i>I - Étapes méthodologiques de la recherche</i>	16
<i>II - Représentation des niveaux de la culture</i>	48
<i>III - Les effectifs scolaires au Gabon en 1988</i>	96
<i>IV - Chronologie du projet de formation scientifique et technique</i>	99
<i>V - Objectifs et cheminement méthodologique du projet</i>	106
<i>VI - Dynamique des stimulants du modèle pédagogique</i>	107
<i>VII - Représentation graphique d'une intervention d'homologation de type AA</i>	115
<i>VIII - Représentation graphique d'une intervention d'homologation de type BB</i>	117
<i>IX - Représentation graphique d'une intervention d'homologation de type CC</i>	119
<i>X - Présentation des données: Tableaux synthèse A et B</i>	141

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'idée d'entreprendre cette recherche origine d'une expérience de cinq années en Afrique francophone dans le cadre d'un projet de formation scientifique et technique à frais partagés entre le Canada et le Gabon.

Au cours de l'année 1986, l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) proposa un virage important en redéfinissant sa vision de la coopération, donc son implication dans le développement international. Les projets et l'aide aux pays en développement recevaient mission de s'orienter davantage vers une coopération dite de développement, non plus vers une coopération reposant surtout sur une substitution des ressources, particulièrement sur le plan humain.

Tout développement signifie élaborer une vision à moyen et à long terme des activités à réaliser, se doter d'outils permettant d'effectuer un suivi rigoureux et assurer une relève adéquate. Le développement de personnes-ressources est la pierre angulaire de toute intervention. C'est dans ce cadre qu'est apparue la notion d'homologation, notion qui est le thème de cette recherche.

Participer à la réalisation d'un projet de formation de personnes-ressources, projet de structure traditionnelle, c'est-à-dire l'envoi de groupes de coopérants et d'experts, mais innovateur par son double objectif de formation et du relais de cette formation

par des nationaux, exigeait d'orienter l'ensemble des activités vers la formation des personnes-ressources du pays d'accueil, de développer leurs habiletés de formation de formateurs.

Il fallait donc innover sur le terrain, puisqu'il n'y avait pas de modèle pour ce double type d'activité. Évidemment, les nombreux imprévus rencontrés en cours de cheminement ont fait surgir de non moins nombreuses interrogations et ont fait naître cette étude qui aboutit à une systématisation dans le cadre d'une recherche.

Conséquemment, l'objectif visé au départ et poursuivi dans le temps a donné naissance au processus d'analyse et de conceptualisation de l'expérience. La démarche empirique a chronologiquement précédé et suscité la démarche cognitive, intellectuelle. D'une part, le vécu d'une expérience à la fois pédagogique et administrative et, d'autre part, le contexte de développement international ainsi que le constat à l'effet que les résultats obtenus sont mitigés, malgré les efforts et les investissements, ont conduit à la présente recherche portant sur certains facteurs précis dans ce tout que constitue l'homologation.

• Problématique de l'homologation

L'accession à l'indépendance dans les années soixante provoqua, dans les sociétés d'Afrique francophone, une complète prise en charge de leur destin. Dans la foulée de la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Gabon entreprend, à cette époque, la mise au point de son système d'éducation. La première décision visait la généralisation et l'accessibilité de l'enseignement; la scolarisation devenait un apanage de l'indépendance. En ce sens, le ministère de l'Éducation Nationale fixe des finalités axées sur le développement économique et social de la nation, non plus sur celui de l'empire colonial. Une deuxième conséquence de cette politique nécessitait l'africanisation de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement relié aux réalités culturelles de ce pays de l'Afrique centrale. Les États généraux sur l'éducation, tenus en 1983, présentent les objectifs en ces termes: "Favoriser l'ouverture sur le monde (...) et la reconnaissance des valeurs et coutumes locales"¹.

Or, au Gabon, les enseignants étrangers étaient alors majoritaires dans l'enseignement tant secondaire que tertiaire. En tant que pays en développement, le Gabon bénéficie de l'aide internationale, entre autres en éducation, où les investissements requis sont trop lourds par rapport aux possibilités financières du pays. Dans ce contexte, la coopération internationale participe au développement sous deux formes, soit par l'envoi d'une aide financière, soit par l'envoi de

¹ RÉPUBLIQUE GABONAISE. États généraux de l'éducation et de la formation. Libreville: 17-23 décembre 1983. 171 pages, page 23.

ressources humaines. Initialement, l'objectif était de répondre à court terme au droit à la scolarisation et à la mise en place d'une structure complète du système d'éducation. Cependant, après plus de trente ans d'indépendance et d'aide étrangère dans ce pays, on doit constater que ces objectifs ne sont pas atteints. Le rôle et l'efficacité de la coopération, particulièrement en éducation, furent remis en question.

Ainsi, malgré la prise en charge des systèmes éducatifs par les pays africains eux-mêmes et l'élaboration de leurs propres finalités, les constats des différents organismes internationaux tels, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation de coopération et de développement international (OCDE) et, des organismes nationaux, tels le Bureau canadien d'éducation internationale (BCEI), l'Agence canadienne de développement international (ACDI), soulèvent des interrogations sur les conséquences d'une scolarisation transmise majoritairement par des étrangers et, par conséquent, sur son impact au plan socioculturel. En fait, s'amorcent depuis plus d'une décennie, en Afrique, des réflexions sur la qualité et la pertinence de l'éducation en regard des changements sociaux et économiques. Dans les pays en développement, certes les structures sont établies, l'analphabétisme se réduit, mais le système favorise-t-il l'identité collective et l'épanouissement de l'individu? Par ailleurs, l'aide internationale favorise-t-elle l'autonomie et la prise en charge par les pays eux-mêmes?

Il s'ensuit alors une remise en cause des stratégies éducatives de développement et une réorientation de l'aide internationale. Il ne s'agit plus de transférer des systèmes complets, mais bien des méthodes et des techniques à l'intérieur d'un système ayant ses propres caractéristiques. C'est dans cette optique qu'est apparue la notion de transfert «d'expertises» qui sera abordée plus loin. C'est également dans cette optique que l'agence canadienne de développement international proposa une action axée sur le respect des caractéristiques locales et du développement de la main-d'oeuvre par «l'homologation».

Une homologation, en coopération internationale, c'est d'abord et avant tout une association «pairée», volontaire et convergente d'un expert étranger et d'un collègue autochtone, axée sur le transfert «d'expertises», ayant comme fonction le perfectionnement et, comme objectif ultime, la prise en charge éventuelle, par le collègue autochtone, de la fonction initialement confiée à l'expert étranger.

Essentiellement, l'homologation est une modalité d'échange, de transmission de connaissances et d'habiletés de transmission de ces connaissances entre deux personnes. L'homologation, ainsi cernée, tient davantage du concept. Par conséquent, elle peut se déployer de multiples façons. Dans le Projet de formation scientifique et technique Canada-Gabon, on la précise comme étant "la transmission

de connaissances et de techniques éducatives; une association de partenaires travaillant à l'acquisition de nouvelles méthodes et à l'adaptation au contexte local"².

Dans le cadre de cette recherche, nous restreignons le terme général et spéculatif de "connaissances" pour n'en retenir que l'aspect d'application des connaissances dans l'action. Il s'agit davantage d'un transfert de compétences que d'un transfert de savoirs. Sur le plan pédagogique, l'homologation relève de la pratique éducative, que le modèle de transmission des «expertises» soit direct ou indirect.

La transmission est directe lorsqu'elle s'effectue sans intermédiaire entre l'émetteur et le récepteur, dans la salle de classe par exemple: formateur canadien ---> formateur autochtone. La transmission est indirecte lorsque, entre les deux partenaires enseignants, se trouve l'élève autochtone récipiendaire. Ainsi, un enseignant canadien, dans le cadre de l'homologation indirecte, échange des connaissances et des techniques éducatives avec un enseignant autochtone pendant que celui-ci exerce son enseignement auprès de ses élèves: enseignant canadien ----> enseignant autochtone----> élève autochtone. Qu'il s'agisse de transmission directe ou indirecte, l'homologation obéit à cette réalité de la communication: émetteur ----> message ----> récepteur.

² CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU. Projet de Formation technique et Scientifique à frais partagés Canada-Gabon. Bilan des activités réalisées (homologation) Phase III - 1988-1991. Saint-Jean-sur-Richelieu, mai 1991.

À l'intérieur de ce processus, la communication est évidemment empreinte des significations (normes, valeurs, attitudes, opinions, etc.) qui forment l'héritage culturel de l'un ou de l'autre émetteur. Les enseignants (émetteurs) transmettent des contenus (messages) issus de leur milieu et dont la réception est partiellement transformée pour correspondre aux significations culturelles éventuelles de l'élève (récepteur). Les homologues sont au pair; les deux travaillent à l'amélioration de la transmission, en contexte direct ou indirect.

Il apparaît donc que l'exercice de l'homologation, à partir d'un modèle pédagogique étranger, doit reposer, entre autres, sur le savoir-être, sur la connaissance des personnes et par conséquent, de leur milieu de vie et de leurs valeurs. "Pour être de bons communicateurs, les enseignants doivent connaître leur public."³ Cette réalité culturelle, entre homologues, est au coeur même de cette recherche puisqu'elle contribue à la problématique du développement, à son retard, ou à son succès.

. Objectif de la recherche

À la suite de l'expérience réalisée en coopération internationale dans le cadre du projet de formation scientifique et technique à frais partagés entre le Canada et le Gabon, l'objectif de la présente recherche est d'analyser certaines dimensions du

³ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. La profession enseignante, rapport de la consultation tenue à Montréal le 15 novembre 1990, page 4.

concept d'homologation, après vérification des activités planifiées et réalisées dans le cadre du projet, donc d'en dégager des éléments de compréhension et permettant de mieux connaître certains aspects de l'homologation en coopération internationale.

Concrètement, la recherche vise à:

- Confronter les résultats obtenus face au concept d'homologation des ressources humaines dans le cadre du projet de formation scientifique et technique Canada-Gabon et mieux dégager les seuls facteurs culturels qui conditionneraient la réussite ou l'échec d'une telle activité.
- Fournir des explications permettant, par une approche inductive, d'extrapoler certains éléments applicables universellement.
- Proposer éventuellement des orientations de recherches ultérieures qui permettront sous cet angle restreint de mieux comprendre et d'améliorer les interventions d'homologation planifiées en coopération internationale.

La démarche, de type réflexif, s'appuyant sur une expérience antérieure, cherche, plus particulièrement, à mieux comprendre le phénomène de l'homologation et ses dimensions culturelles propres à un individu comme des valeurs collectives propres à une société.

Nous avançons l'hypothèse que toute action pédagogique d'homologation réalisée sans tenir compte des antécédents et des acquis de l'apprenant, sur le plan cognitif (connaissances accumulées: le savoir), sur le plan de l'agir (les techniques, les comportements: le savoir-faire) et sur le plan affectif (les attitudes, les croyances, les représentations mentales: le savoir-être), est un facteur déterminant du développement d'une personne ou d'une collectivité, en ce sens qu'il y a risque de dysfonctionnement intellectuel, psychologique et social, par bouleversement des structures mentales établies chez un individu ou par heurt des valeurs partagées dans une société. Telle est la préoccupation de la présente recherche.

Trois prémisses principales, d'ordre pédagogique et philosophique, serviront à la fois de guides et de points de repère nous permettant de construire l'argumentation et de stimuler la réflexion sur la relation d'homologation et sur son impact dans le développement. Ces prémisses sont les suivantes:

1. Il est indispensable à tout enseignement de tenir compte des antécédents acquis par l'apprenant sur le plan des apprentissages, et de s'assurer que ces préalables sont pris en compte.
2. Pour être intégré, tout apprentissage doit trouver son ancrage dans la réalité vécue.

3. La représentation des concepts, même universaux, est liée à la culture et à ses schèmes de référence propres.

. Méthodologie utilisée

Une approche qualitative

La méthodologie retenue doit être fonction de l'objectif poursuivi par la recherche. Notre objectif étant particulièrement orienté vers la compréhension des phénomènes humains sous-jacents à la situation étudiée, nous pouvons d'ores et déjà définir notre méthodologie sous l'angle d'une recherche qualitative.

Cette approche, valable en sciences humaines, a été développée entre autres par W. Dilthey⁴, qui utilisa pour la première fois le terme «verstehen», qui signifie «comprendre», pour désigner l'essentiel de cette approche de recherche en sciences humaines où la méthodologie est différente de celle qui est utilisée dans les sciences exactes, soit la méthodologie positiviste.

⁴ DILTHEY, W. «L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit», cité par Yves Poisson dans: La recherche qualitative en éducation, page 13.

Ainsi, l'approche selon Dilthey propose que la compréhension que l'on dégage en sciences humaines passe par la compréhension du **sens caché**⁵ que les personnes donnent à la réalité qu'ils vivent. Le but de la recherche est de rendre compte de la réalité sociale et de l'expliquer telle qu'elle se déroule dans les organisations étudiées. Il s'agit donc de fournir ce qui semble être la plus juste interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche. C'est cette approche que nous utiliserons.

Avant de préciser le cheminement méthodologique à partir duquel fut articulé la recherche, il convient de situer, dans un premier temps, les outils méthodologiques utilisés et, dans un deuxième temps, leur utilisation dans le cadre de la présente recherche.

Rappelons que la recherche qualitative n'est pas une méthode en soi, mais plutôt une approche particulière qui présuppose un choix de moyens appropriés à cette approche. En sciences humaines, chaque discipline possède une méthodologie propre qu'elle a su adapter à ses besoins et aux objectifs qu'elle poursuit. Pour ce faire, elles utiliseront soit une approche normative ou quantitative, soit une approche qualitative, selon qu'elles cherchent à découvrir les lois et les règles applicables universellement, ou qu'elles recherchent la compréhension d'un phénomène ou d'une situation.

⁵ Nous insistons.

Notre méthodologie s'inspire des méthodologies utilisées en anthropologie culturelle, en ethnographie et dans une certaine mesure en phénoménologie. Ces approches méthodologiques sont centrées sur l'observation et la description d'une situation vécue, puis conduisent à une démarche d'explication. Les chercheurs doivent éviter de tenir compte de leurs préconceptions et des préjugés courants sur la situation étudiée afin que les données obtenues soient aussi fiables et valides que celles que l'on obtiendrait par des relevés chiffrés. C'est à partir de cette expérience initiale qu'on peut alors passer à une théorisation des constantes. Dans cette optique, le respect de l'objectivité est fondamental et détermine la qualité et la valeur des résultats obtenus.

- Une démarche philosophique

La présente recherche est tournée vers une réflexion analytique sur une expérience antérieure, non pas à titre individuel, mais plutôt dans le cadre d'une transformation sociale souhaitée en coopération internationale. Cette expérience avait été lancée en tenant compte d'une vision préalable: l'homologation. Ce concept est analysé, puis il est confronté avec ce qu'il en est advenu lors de son application.

Il s'agit d'analyser les fondements d'une démarche pré-établie, ainsi que les résultats obtenus à la suite d'une expérience pratique. Cette analyse nous permettra de confronter, d'une part, les prémisses à la pratique et, d'autre part, les objectifs

poursuivis et les résultats souhaités à ceux qui ont été obtenus et, éventuellement, de questionner certains postulats utilisés comme fondements de la démarche réalisée. C'est en ce sens que la méthode réflexive, propre à la philosophie, jalonna notre démarche épistémologique.

. Les étapes méthodologiques de la recherche

Nous définirons notre cadre méthodologique à partir des éléments suivants, qui représentent la base structurelle de la méthode philosophique, soit LA PROBLÉMATIQUE, L'ANALYSE ET LA SYNTHÈSE CRITIQUE. De façon explicite, les étapes méthodologiques de notre recherche seront les suivantes:

Première étape: La problématique

Cette première étape de la recherche est essentiellement descriptive. C'est en quelque sorte la présentation de la thèse, son contexte et l'expérience telle que planifiée initialement. Ces éléments nous permettront de dégager les indicateurs d'interprétation, de délimiter l'aire de cette vérification et d'en énumérer les retombées factuelles.

Deuxième étape: L'analyse

La seconde partie comporte deux volets analytiques. Dans un premier temps, nous présenterons l'analyse des résultats constatés lors de l'expérience réalisée. Ce volet est également descriptif, puisqu'il présente l'enregistrement des résultats officiels. C'est somme toute le bilan administratif de l'expérience. Les informations recueillies seront alors confrontées aux attentes initiales et aux difficultés rencontrées, ainsi qu'aux éléments structurels des cultures en présence. Ces informations seront obtenues par un relevé détaillé des divers documents et rapports d'activités produits en cours d'expérience, la cueillette de données étant maintenant complétée.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à une analyse plus intégrale des résultats en faisant intervenir des éléments d'information verbaux et non déclarés dans l'analyse organisationnelle des résultats. Ce second volet d'analyse nous conduira à une compréhension de l'expérience en faisant ressortir l'ampleur des réussites ou des difficultés qui ont entravé ou renforcé, partiellement ou totalement, l'atteinte des objectifs visés.

Troisième étape: La synthèse critique

C'est au cours de cette étape que les résultats de l'expérience seront confrontés à la conception de départ sur l'homologation. Il s'agira donc d'une critique réflexive qui conduira à répondre à la question de recherche en proposant:

- A. Une interprétation des résultats généralisable en acquis théoriques.
- B. Une vision approfondie, rigoureuse, de l'homologation en formation dans le cadre de la coopération internationale.

Ainsi menée, notre approche méthodologique est à la fois réflexive et interprétative.

Erickson définit le rôle du chercheur «interprétatif» de la façon suivante:

Le travail du chercheur «interprétatif» consisterait à analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et à les situer dans des contextes théorique et social plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées.⁶

C'est cette orientation épistémologique et méthodologique qui sous-tend la présente recherche, ce qui donne l'organisation suivante de la thèse sous forme de tableau.

⁶ Erickson. «Qualitative Methods in research on teaching», cité par Yves Poisson dans: La recherche qualitative en éducation. page 43.

TABLEAU I - ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

<p><i>Première étape: La problématique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Sujet et contexte de la recherche</i> . <i>Problématique de la recherche</i> . <i>L'homologation au niveau théorique</i> <p><i>Deuxième étape: La vérification</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>L'expérience réalisée</i> . <i>Analyse des données recueillies</i> . <i>Analyse et interprétation des résultats obtenus</i> <p><i>Troisième étape: La synthèse critique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Synthèse des résultats obtenus et inférences théoriques</i> . <i>Critique des résultats et perspectives sur l'homologation en coopération internationale</i>
--

. Limites de la recherche

Afin de préciser la démarche de la présente recherche, certaines limites fixeront le champ d'intervention et situeront à la fois les données de base et les objectifs poursuivis. Le domaine de la coopération internationale est vaste et les analyses en sont nombreuses et variées, d'où la nécessité d'établir les balises suivantes:

Contexte de vérification:

La recherche s'appuie et s'articule à partir du concept d'homologation, illustré par l'expérience vécue au Gabon, entre 1987 et 1992, dans le cadre d'un projet de

formation technique et scientifique à frais partagés entre le Canada et le Gabon. La présente recherche se concrétise grâce aux activités d'homologation des ressources humaines dans le cadre d'un projet. Ainsi, il convient de mentionner que tous les documents analysés pour fins de recherche ont été produits dans un contexte de gestion de projet. Ils répondent donc à une logique propre à l'organisation et à l'administration de l'intervention auxquelles l'auteur a participé.

Le contexte de développement:

Bien que la notion de développement soit présente dans cette démarche, la recherche ne constitue pas une analyse du développement. La compréhension du concept et les quelques éléments critiques qui en sont extraits ne servent que d'outils permettant de stimuler la réflexion sur l'homologation.

La «vision du monde»

La notion de «vision du monde» et les références aux visions du monde en présence, nous conduiront à aborder quelques incidences de l'occidentalisation et à remettre en lumière, entre autres, la vision occidentale du développement ou du moins certains aspects qui semblent actuels. Cependant, tel n'est pas l'objet de la recherche.

CHAPITRE I

L'HOMOLOGATION DANS UN CADRE DE DÉVELOPPEMENT

CHAPITRE 1 - L'HOMOLOGATION DANS UN CADRE DE DÉVELOPPEMENT

1.1 LA PRATIQUE DE L'HOMOLOGATION

Comme toute activité de formation, l'exercice de l'homologation en coopération internationale est conditionné et modulé par certains facteurs socio-politiques qui favorisent ou non une réalisation modulée de cette modalité de formation. Le contexte économique, par exemple, joue un rôle important, puisque cette activité de jumelage et de transfert de compétences et de responsabilités repose sur la présence d'experts sur le terrain, l'ouverture de postes de travail réguliers dans le pays d'accueil et un appui constant des autorités politiques et administratives du système éducatif. Sur le plan politique, il est évident qu'une telle entreprise n'est possible que par suite d'une décision gouvernementale apte à dégager les moyens nécessaires pour atteindre l'objectif de nationalisation des postes. Ce sont les facteurs «externes» essentiels.

Quant aux facteurs «internes», ils se manifestent différemment puisqu'ils reposent non plus sur une volonté politique, mais bien sur une attitude individuelle. L'essentiel de l'homologation repose sur cette interrelation entre le collègue autochtone et le coopérant-expert.

Une relation d'homologation dégage certains éléments propres à toute relation humaine et certaines caractéristiques relevant du caractère spécifique de cette relation. Ainsi, l'homologation repose sur un échange mutuel pouvant sans doute conduire au développement interpersonnel, mais également à des difficultés de personnalités et de cultures. À titre d'exemple, nous retrouvons dans cette activité:

- Un échange d'informations, éventuellement de connaissances, de savoirs.
- Un échange de méthodes, de technologies.
- La rencontre de deux systèmes de valeurs, de deux systèmes culturels, de deux visions du monde. Ce contact peut engendrer une dynamique de dépassement, mais il peut également bloquer des écarts au plan des principes, des valeurs, des croyances, entre autres.
- Le développement de liens d'amitié plus larges ou un repli strictement professionnel.
- Le développement d'une relation égalitaire ou hiérarchique.
- Une distanciation pour raison de divergence culturelle de part et d'autre, ou de rapprochements basés sur le respect et le dépassement pour soi et pour l'autre.

Avant d'analyser les facteurs «internes» présents dans cette relation interpersonnelle et interculturelle et de dégager, au chapitre suivant, les indicateurs d'interprétation

qu'ils renferment, précisons quelques aspects contextuels qui conditionnent et déterminent le déroulement de cette activité. L'homologation, dans le cadre de la présente recherche, s'inscrit dans un contexte de «coopération». Elle intervient dans la formation d'un individu en effectuant un transfert de compétences et vise, à plus ou moins long terme, le perfectionnement de deux individus, puis le développement d'une société.

1.1.1 Un contexte de coopération internationale

Il faut entendre, par «coopération», une opération conjointe menée par deux entités, individuelles ou collectives, ayant un objectif commun. Dans le cadre de cette recherche, le terme «coopération» réfère à la coopération internationale.

Initialement, ce terme se limitait en une forme d'aide économique, technique, humanitaire, éducative et financière entre un pays développé et un pays en voie de développement.

La proclamation par les Nations Unies, en 1960, de la Décennie du développement, a accéléré l'aide aux pays «sous-développés» et a modifié peu à peu le sens donné à la coopération. Dès 1960, le Canada innove en créant le Bureau de l'aide extérieure qui deviendra, en 1968, l'Agence canadienne de développement international.⁷ Le

⁷ GÉLINAS, JACQUES B., Et si le Tiers Monde s'autofinçait, les origines de l'aide au développement, pages 19 à 34.

concept de «coopération» remplacera graduellement celui «d'aide» dans le vocabulaire du développement international pour qualifier les relations entre les pays industrialisés et les pays en développement, le second terme apparaissant désormais trop péjoratif et unilatéral. De plus, le terme «aide» est trop souvent assimilé au don, alors que la coopération peut prendre des formes multiples de prêts et d'échanges. Si l'aide faisait référence à des nations que l'on assistait, la coopération naît dans un climat où prévaut le sentiment d'interdépendance engendré par l'accession des pays africains à l'indépendance politique.

Malgré cette évolution du vocabulaire, on peut néanmoins se demander si les mécanismes de base régissant l'assistance économique, financière et technique des pays industrialisés vers les pays en voie de développement, ont changé, puisqu'il semble que les problèmes fondamentaux restent irrésolus. D'une part, tout en demandant une augmentation de l'aide, les pays en développement dénoncent la dépendance qu'elle instaure. D'autre part, les pays industrialisés sont de plus en plus réticents à accroître, et même à maintenir leurs flux financiers vers les pays en voie de développement à cause des résultats économiques décevants de nombreux pays africains et, depuis le début des années quatre-vingt, de la crise de l'endettement.⁸ Quoi qu'il en soit, de plus en plus souvent l'expression «coopération de développement» couvre une réalité majoritairement à sens unique, mais intentionnellement réciproque.

⁸ PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT (PNUD), Rapport mondial sur le développement humain, Economica, Paris, 1993.

Kalpana Das pose le problème de la coopération internationale en ces termes:

La coopération internationale ne présuppose-t-elle pas aussi la réciprocité ? Or c'est un fait que, présentement, la coopération internationale est une opération qui se pratique à sens unique, des pays «développés» vers les pays «en voie de développement». Son présupposé est que les besoins, l'oppression et la misère se trouvent dans le Sud, alors que l'affluence, la liberté, le bonheur sont dans le Nord.⁹

Bien que la notion de coopération soit ambiguë et controversée, tout autant d'ailleurs que la notion de développement que nous aborderons plus loin, nous utilisons, dans le cadre de la présente recherche, le terme de coopération dans le sens opérationnel, restrictif, suivant: l'acquisition de savoirs, savoir-faire ou des savoir-être au plan de l'éducation, ou d'acquis aux plans économique et social, par le biais d'une transmission de connaissances, de technologies, ou de compétences. C'est dans ce contexte que l'homologation dont il s'agit ici prend son sens: Canadiens et autochtones travaillent ensemble à l'essor d'une nation en voie de développement.

⁹ DAS, KALPANA, dans Alternatives au développement. page 110.

1.1.2 Une intervention de formation

Bien que la notion de formation puisse s'appliquer à chaque dimension de l'apprentissage, quelle qu'elle soit, nous utiliserons ce concept dans son sens synthétique, en insistant toutefois davantage sur le processus d'apprentissage que sur son contenu ou son résultat. Ainsi, la formation est un cheminement qui fait partie de l'éducation d'un individu et qui est axée sur l'acquisition ou le développement de savoirs théoriques, de savoir-faire, et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation et, plus globalement, à satisfaire ses besoins.

Par définition, la notion de formation est une notion mobile, difficile à cerner puisqu'elle est d'abord et avant tout un processus, et qui dit processus dit également mouvement, changement. C'est un processus d'amélioration de soi, de perfectionnement, d'où sa fluidité inhérente. La formation implique de surcroît une ouverture sur le contexte qui l'entoure, ainsi qu'une connaissance de soi et du sujet à former. Pour contribuer au processus de formation d'une personne, il faut donc savoir à qui s'adresse cette formation et à quelle fin elle est destinée. Dans cette optique, il devient indispensable à tout enseignement de tenir compte des antécédents acquis par l'apprenant sur le plan des apprentissages, et de s'assurer que ces préalables sont pris en compte. Il faut également tenir compte des moyens nécessaires et disponibles pour contribuer à cette formation, y inclus de ces moyens que constituent les ressources humaines que sont les coopérants. Bien que ces préalables semblent aller de soi, il

n'est pas évident qu'ils soient toujours tenus en compte, plus particulièrement dans le milieu dit de la coopération internationale. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect problématique.

La formation implique également un contenu, un ensemble de connaissances, de pratiques, d'habiletés, qui sont jugées nécessaires, voire essentielles à l'expertise professionnelle ou, dans un sens plus large, au développement d'un être humain. Elle doit donc tenir compte des besoins à combler et répondre à des objectifs fixés. C'est dans ce contexte de formation que doit se réaliser l'exercice de l'homologation en coopération internationale.

Ainsi, plusieurs facteurs interviennent au cours de la formation d'un individu, dont sa personnalité, et c'est la raison pour laquelle, nous ne croyons pas qu'on puisse former quelqu'un, mais que l'on peut contribuer à la formation d'une personne, le terme «formation» étant précisé ici comme:

L'ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi; ensemble des connaissances théoriques (concepts et principes), des savoir-faire et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation, un métier ou une profession.¹⁰

¹⁰ LEGENDRE, RENALD, Dictionnaire actuel de l'éducation, page 280.

L'homologation est donc un mode d'intervention dans la formation d'une personne. Comme le précise Legendre, la simple acquisition de connaissances n'est pas «formation». Elle relève plutôt de l'instruction, de l'accumulation d'informations. En plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie. On parle alors plus de «compétences» que de connaissances, celles-ci étant intégrées dans le domaine plus large des compétences.

En coopération internationale, on parlera alors de transfert «d'expertises» pour exprimer cette réalité. Cependant, dans le cadre d'une homologation des ressources humaines, nous substituons le terme «expertise» par «compétence», plus juste et plus approprié aux besoins de la recherche.

1.1.3 Un transfert de compétences

Les relations économiques entre le Nord et le Sud sont indubitablement à l'origine des travaux modernes sur le transfert dit de technologie. Le développement passait d'abord et avant tout par le redressement économique et donc, par le développement technologique des pays du Sud. Cette vision du développement et de ses moyens, n'est pas endossée par tous. Nous y reviendrons plus loin.

Le concept de transfert en développement international est étudié depuis peu de temps. Initialement appelé «transfert de technologie», ce terme, selon Bizet,¹¹ désigne habituellement «l'ensemble des informations, des compétences, des méthodes et de l'outillage nécessaires pour fabriquer, utiliser et faire des choses utiles.» Selon lui, cette définition a cependant un inconvénient: elle met sur le même plan les moyens matériels et les compétences. Or, sans savoir-faire, il est impossible de mettre en oeuvre les outils et les méthodes. Les éléments descriptifs d'une technologie sont matériellement transférables, selon Bizet. Par contre, «l'acquisition du savoir-faire, c'est-à-dire des connaissances et de l'expérience acquise par l'application pratique d'une technique, est l'aboutissement d'un long processus d'apprentissage au bout duquel l'acquéreur de technologie a parfois profondément changé.»

Au cours des années 60 et 70, la question des transferts de technologie a été l'une des plus âprement débattues dans la problématique du développement du «Tiers monde». On utilisera l'expression en développement international s'il y a transfert ou échange, entre pays avancés et pays en voie de développement, d'éléments de savoir-faire technique qui sont normalement requis pour la construction, l'équipement ou la mise en opération d'installations productives.

De nos jours, l'habitude de considérer presque uniquement les transferts de technologie dans le domaine de la production de biens s'est quelque peu perdue.

¹¹ BIZET, René-François, Les transferts de technologie. page 8.

«Les transferts ne sont pas seulement techniques: Ils contiennent aussi des éléments organisationnels et institutionnels, des valeurs, bref, des éléments culturels.»¹²

Si le transfert de technologie est beaucoup plus qu'une transmission de connaissances, de savoirs, il ne peut par contre se limiter à l'apprentissage de moyens, de techniques, de savoir-faire. L'objectif se situe tout autant au plan du savoir-être, c'est-à-dire dans l'intégration et l'appropriation des connaissances et des techniques modifiant les attitudes et les valeurs de l'individu.

Plus récemment, Perrenoud¹³ distingue la notion de compétences de l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire, en proposant de réserver «la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.»

Cette facette de l'apprentissage est enveloppante puisqu'elle vise ultimement à développer l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant. C'est en ce sens que nous parlerons de transfert de compétences.

Un transfert, c'est un déplacement d'un point à un autre, d'une personne à une autre selon des formalités et des règles. Ainsi, le transfert de compétences se situe donc

¹² PERRIN, Jacques, Les transferts de technologie. page 17.

¹³ PERRENOUD, Philippe, Des savoirs aux compétences, conférence de clôture du colloque de l'AQPC, Rivière-du-Loup, juin 1995.

dans une démarche d'apprentissage bien définie, ayant un cadre de référence plus global, orienté vers le développement de la personne ou d'une société particulière.

Le transfert n'est pas nécessairement à sens unique, même en situation d'aide, et c'est ici que le terme «coopération» prend tout son sens. Bien que le transfert de compétences en soi ne constitue pas le sujet de cette recherche, tout comme les concepts de formation et de coopération, il est néanmoins postulé afin de saisir et de préciser le contexte et le sujet de la présente recherche sur l'homologation.

1.2 HOMOLOGATION ET DÉVELOPPEMENT

L'approche nord-américaine du développement mise particulièrement sur le transfert de technologie, le transfert de connaissances, au point d'oublier, d'une part que l'objectif réel est de transférer en amont les compétences qui sous-tendent la technologie et, d'autre part, que ce transfert s'insère chez les individus dans une formation préexistante, pour les collectivités dans une situation sociale déjà établie. Les interventions sont habituellement centrées sur des actions ponctuelles, des implantations concrètes, minimisant très souvent l'importance du contexte plus général et l'objectif de développement global qui justifie l'intervention.

Fournir des outils semble parfaitement justifiable, dans la mesure où ces outils sont adaptés au contexte d'accueil et répondent réellement à des besoins perçus. Proposer des outils est également justifiable, dans la mesure où ils sont conçus et présentés comme des moyens, parmi d'autres, pour contribuer à l'utilisation des ressources humaines, au développement du pays d'accueil, et non comme une fin en soi, ce qui signifierait, en réalité, la domination culturelle du pays donateur. Une véritable coopération de développement tient compte des acquis, du cheminement antérieur et des aspirations du pays d'accueil.

Ouvrons ici une parenthèse afin de préciser théoriquement ce qu'il convient d'appeler «une coopération de substitution» par opposition à une coopération dite «de développement».¹⁴ Selon l'ACDI, l'objectif d'une coopération de substitution est de fournir un service professionnel de remplacement dans le but de combler une carence dans le pays d'accueil au plan des ressources humaines. Les principales caractéristiques de ce type d'intervention sont les suivantes:

Elle reprend toujours les mêmes activités ou des activités de même nature; elle dure et elle se justifie par la même carence qu'elle ne peut corriger; elle se restreint à combler un vide sans s'insérer dans le projet éducatif du pays d'accueil; elle est tributaire de valeurs et de modèles d'action extérieurs sans chercher à s'adapter aux conditions locales.

¹⁴ Sources: ACDI, Coopération de substitution et coopération de développement, bureau régional Afrique francophone, avril 1989.

Ce modèle de coopération se justifie pour de courtes périodes ou pour des situations de grande urgence quand les ressources locales ne sont pas disponibles; dans le cas également de spécialités pointues qu'il n'y a pas lieu de développer immédiatement dans le pays.

Quant à la coopération de développement, elle a pour objectif de développer l'autosuffisance et l'indépendance des ressources humaines et institutionnelles du pays d'accueil. Les principales caractéristiques de ce type d'intervention sont les suivantes:

La coopération de développement vise le développement à long terme; elle s'insère dans le projet éducatif du pays d'accueil. Même si elle est tributaire de valeurs et de schèmes étrangers, elle accepte de s'adapter aux conditions locales et même, de modifier ses schèmes fondamentaux sous la poussée d'un nouvel environnement. Elle vise le développement des ressources humaines et des ressources institutionnelles. Finalement, ce type de coopération applique à tous les échelons selon sa spécificité, un programme de partenariat de telle sorte que les changements soient co-planifiés et co-réalisés, d'où l'homologation des ressources humaines. Ce modèle de coopération se justifie par la nécessité de dynamiser l'évolution des sociétés de l'intérieur à l'aide d'apports externes.

Une coopération de développement est axée d'abord et avant tout sur le déploiement et le développement des ressources humaines. Or, participer au développement des

ressources humaines signifie intervenir dans un processus de formation déjà en cours, en y injectant en plus un transfert jugé approprié au contexte et aux besoins du pays. Ce mode d'intervention qui, théoriquement, semble parfaitement justifié, doit reposer sur certains préalables, sans lesquels toutes les tentatives peuvent s'avérer déficitaires ou défailtantes. Les préalables sont alors les suivants:

- **La connaissance du contexte**

Une opération de coopération qui ne tient pas compte du contexte socio-politique et économique du pays d'accueil est dès le départ vouée à l'impasse. Le transfert doit s'adapter à la réalité environnante. Bien que la technologie importée ait fait ses preuves dans un autre environnement, il n'est pas évident qu'elle soit appropriée à toutes les situations. La plupart des coopérations, de quelque nationalité qu'elles soient, ont tendance à parachuter des outils et des façons de faire sans tenir compte du «contexte d'atterrissage». De façon consciente mais non dite, ce serait l'assimilation culturelle qui serait visée beaucoup plus que le développement endogène.

- **La connaissance de la formation acquise**

Un deuxième préalable découle du premier. Peut-on valablement intervenir dans le processus de formation d'un individu sans tenir compte de la formation qu'il a déjà

acquise ? La notion de formation implique la notion d'apprentissage. Les apprentissages réalisés varient évidemment selon le milieu, l'éducation antérieure et les valeurs véhiculées. L'on reconnaît déjà au plan individuel que des élèves ayant complété, par exemple, leur secondaire V, n'ont pas nécessairement tous la même formation. Certes, ils ont suivi un même cheminement scolaire et sont donc considérés comme étant au même niveau. Mais l'éventail de leurs acquisitions peut varier selon les apprentissages propres à chacun. Des facteurs autres que scolaires interviennent dans la formation d'une personne. Dans le cadre d'une coopération internationale, à fortiori compte tenu des variations dans les systèmes scolaires, le respect de cette réalité est essentiel à la réussite de toute intervention. Il est certain qu'un technicien formé dans une école technique africaine n'a pu vivre les mêmes apprentissages qu'un technicien nord-américain ou européen. Pourtant, ils ont le même titre.

Il est donc primordial de situer la formation reçue avant de procéder à un transfert de compétences. Si l'on veut vraiment réaliser une coopération efficace, il n'y a pas à équivaloir seulement les seuils d'entrée, mais plutôt à prendre en compte la connaissance et la compréhension du cheminement antérieur, afin de proposer des démarches adaptés et complémentaires.

- **La connaissance de la culture**

Intervenir dans la formation d'une personne sans connaître ni respecter ses référentiels propres limite la relation à une transmission d'informations. La distinction entre former et informer révèle l'orientation du type de coopération à établir et à développer. Donner des informations ne signifie pas nécessairement transmettre des connaissances. Platon nous avait appris depuis longtemps que la connaissance ne se donne pas. L'allégorie de la caverne¹⁰ en est une belle illustration. Pour faire connaître, il faut d'abord éveiller le désir de connaître.

En ne tenant pas compte de la culture du pays d'accueil, les «connaissances» transmises ne prennent pas racines, en ce sens qu'elles ne se réfèrent pas à une réalité connue et vécue. Il y a transmission des savoirs et des savoir-faire sans tenir compte des valeurs et des attitudes des personnes en formation. Une telle attitude contribue à la désorganisation du schème de pensée propre à l'apprenant.

Ignorer et faire abstraction, entre autres, des croyances, des liens affectifs et familiaux, dans le processus d'homologation, engendrent de nombreuses dysfonctions, difficiles à gérer pour l'émetteur et pour le récepteur.

Culture et développement sont étroitement liés.

¹⁰ Platon, La république, L.VII

1.3 CULTURE ET DÉVELOPPEMENT

La notion de développement, étroitement liée à la culture, est relativement récente. Nul ne peut ignorer désormais l'interaction multiforme qui existe entre la culture et le développement. D'une part, la culture est déterminante en ce qui concerne la perception de la réalité, de ce qui en fait partie, y compris le développement. D'autre part, le développement agit sur la culture, en favorisant les contacts des gens de différentes cultures et en imposant différents modes de production, de consommation et d'échange. La culture influence donc le développement et le développement influence à son tour l'évolution de la culture, individuelle et collective.

Les définitions de la culture sont nombreuses et variées. Chaque discipline scientifique a une vision particulière de cette réalité, selon l'angle d'étude et le champ d'intérêt. Pour les fins de cette étude, nous utiliserons la définition qu'en donne Lê Thanh Khôi.¹¹ La culture c'est:

(...) l'ensemble des créations matérielles et non-matérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes, créations qui ont pour lui - ou pour la majorité de ses membres - un sens propre, dérivé de l'histoire passée ou en train de se faire, et qui n'est pas partagé par d'autres groupes.

¹¹ Lê THANH KHÔI. Culture, créativité et développement, page 49.

La culture est donc un ensemble de valeurs acquises, de normes, d'attitudes et de croyances établies et/ou vécues par les membres d'une même communauté humaine plus ou moins large. La culture inspire l'organisation de l'espace social, détermine les rapports sociaux et l'exercice du pouvoir, conditionne l'attitude des individus à l'égard de la vie, de la souffrance ou de la mort, du passé et de l'avenir. La culture façonne chez l'être humain son attitude par rapport au temps, au bien-être et au développement.

De même, le concept de développement est, comme la culture, associé à une gamme variée d'aspects et de notions qui lui confèrent une grande flexibilité. Le développement, selon les auteurs, n'est plus seulement économique, il est aussi intégral, durable, global et démocratique... De façon globale, le développement signifie le progrès de l'individu, des collectivités et d'un pays dans l'atteinte d'une qualité de vie qui répond à des besoins perçus en conformité avec les valeurs culturelles de l'individu et de la collectivité. Le développement, selon les indicateurs acceptés par tous, passe par le relèvement du revenu, du niveau d'instruction, de l'état sanitaire et nutritionnel de la population, de l'aménagement de l'environnement habité, de la justice sociale et de la jouissance des libertés. Tels sont à tout le moins les indicateurs qui servent à définir et à mesurer la croissance du développement.¹² Il est décrit, en outre, en relation avec l'ouverture de la collectivité sur l'extérieur et s'accompagne, par le fait même, de multiples transformations sociales et

¹² PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT (PNUD), Rapport mondial sur le développement humain, Economica, Paris, 1993.

s'accompagne, par le fait même, de multiples transformations sociales et économiques, selon un processus où développement et culture agissent l'un sur l'autre.

Dans le domaine de la coopération internationale, il est de sens commun que le succès de tout projet de développement dépend du gain qu'il représente pour les populations auxquelles il s'adresse. La coopération est d'autant plus dynamique et bénéfique que les intervenants étrangers et les populations récipiendaires des projets en ont une perception d'utilité, s'entendent sur des objectifs à atteindre. D'où il ressort que la relation d'homologation nécessite au préalable un arrimage des visions en présence. Il faut que le processus de transfert de compétences et que la conception d'une formation adéquate soient acceptés et partagés de part et d'autre.

Réaliser une expérience de coopération internationale amène à constater que cette adéquation entre l'émetteur et le récepteur homologue n'est pas toujours évidente, ni même possible. Si des liens professionnels sont établis et efficaces, la réalité de l'homologation demeure aléatoire puisqu'elle est une situation artificiellement créée et limitée dans le temps. L'enracinement de l'intervention n'est jamais totalement assuré et dépend entre autres de l'arrimage entre individus de cultures et de conceptions différentes.

On ne peut donc parler de jonction entre deux cultures sans tenir compte de l'enracinement de chaque être humain dans sa propre culture d'origine. Une vision

limitativement ethnocentrique empêche l'établissement d'une relation d'égal à égal, chacun étant d'abord tourné exclusivement vers son univers. L'arrimage est alors superficiel et éphémère, ce qui empêche le développement véritable et durable. Pour bien saisir l'impact de l'ethnocentrisme dans un contexte développemental, il convient d'effectuer un bref retour sur quelques recherches ethnologiques et l'acquis de certains postulats, qui marquent l'évolution des cultures humaines.

Les grandes questions philosophiques cherchant à établir les différences culturelles entre les peuples apparaissent dès l'Antiquité grecque. Ainsi, Ératosthène désapprouvait l'idéologie dominante d'une division du genre humain entre Grecs et Barbares. De là, il s'opposait au conseil donné par Aristote à Alexandre de traiter les Grecs en amis et les Barbares en ennemis. Dès la fin du Ier siècle, Plutarque avait constaté que le monde civilisé d'alors, et plus particulièrement la Grèce, était dépeuplé par les divisions politiques et les guerres.¹³ Mais ce n'est qu'au XIXe siècle que l'ethnologie, française à l'origine, s'est constituée en un corpus de connaissances distinct, se confondant ensuite avec l'anthropologie sociale et culturelle, plutôt anglo-saxonne. L'établissement du premier postulat ethnologique selon lequel il n'existe qu'un seul modèle d'évolution culturelle et sociale, applicable à toutes les sociétés, a été évidemment infirmé à la suite des multiples études «sur le terrain» réalisées au cours du XXe siècle, ce qui a conduit à une saisie plus nuancée du vécu des peuples non occidentaux.

¹³ SERVIER, Jean, L'ethnologie, pages 19 et 20.

Cependant, le préjugé hégémonique persiste encore aujourd'hui malgré les démonstrations scientifiques à l'effet contraire. Cette vision d'une culture conquérante a façonné un mode de pensée et l'établissement de structures mentales. Elle a également contribué à l'édification d'une vision du monde jugée universellement applicable. De ce faux postulat découle également la notion «d'infériorité culturelle», engendrant une hiérarchisation des collectivités et des cultures et, le développement du racisme. Selon Claude Lévi-Strauss¹⁴, «(...) on refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit.»

Or, il est admis, en ethnologie, que le premier postulat est celui qui reconnaît que toute culture est dynamique, évolutive, et qu'elle s'adapte aux besoins et aux aspirations de chaque société. Ainsi, malgré le fait que les sociétés traditionnelles du tiers monde soient moins avancées techniquement, elles ne peuvent être classées comme «en retard» en tout point par rapport aux sociétés occidentales. C'est l'omission de ce postulat qui entraîne inévitablement l'ethnocentrisme dans sa tendance à valoriser dans son intégralité une culture par rapport aux autres cultures et à nier l'originalité et l'équilibre des croyances et des coutumes qui lui sont étrangères.

Nous sommes donc confrontés à deux visions opposées du développement. D'une part, une vision axée sur l'établissement obligé d'une culture modèle et unique, par

¹⁴ LEVI-STRAUSS, Claude. Race et histoire. page 20.

le truchement des communications et de l'interdépendance des uns envers les autres dans le contexte du village global. Cette culture universelle consisterait en quelque sorte dans l'occidentalisation du monde, sous couvert de modernisation, d'où l'ethnocentrisme des pays industrialisés dans leurs interventions. D'autre part, une vision réaliste des différences de culture propres à chaque société reconnaît qu'il n'y a développement que de façon endogène à partir des forces et des valeurs intrinsèques de tout système culturel, quel qu'il soit.

Opter pour cette vision plutôt que pour l'autre déterminera la portée du développement et engendrera des interventions adaptées quant au transfert de compétences. Il reste, de toute évidence, qu'il y aura des conséquences pour la culture en place. C'est en quelque sorte le paradoxe et le défi du développement, qui ne peut être que changement.

En coopération internationale, le transfert s'effectue sans l'assurance de son adéquation et de la pérennité de l'intervention. On peut transmettre un savoir ou un savoir-faire sans y incorporer le savoir déjà existant, sans prise en compte, et dans certains cas sans connaissance, du savoir-faire déjà exercé. De plus, il est souvent perçu comme une fin en soi, alors qu'il n'est qu'un moyen, un outil, ce qui fausse à bien des égards les acquis du développement. Cet aspect sera étudié plus loin lors de l'analyse de l'expérience.

Il y a donc un lien étroit entre transfert de compétences et rencontre des cultures, puisque les deux participent au même processus de développement.

1.4 LA CULTURE, FACTEUR INTERNE DE L'HOMOLOGATION

L'analyse qui précède reprend, à certains égards, la critique habituellement formulée envers les projets de développement, face aux échecs, malgré les efforts fournis. Le développement et les énergies consenties, tant au plan financier, qu'à sur celui des ressources humaines investies, sont maintes fois mis en cause . Tantôt, on conteste les sommes d'argent englouties dans l'aide aux pays en voie de développement. Tantôt, on conteste les résultats obtenus, qui ne sont pas toujours à la hauteur des moyens consentis. En fait, on n'y avait vu qu'un investissement mercantile qui s'avère, par la suite, non rentable.

L'écart économique entre le Nord et le Sud s'élargit et les pays qui ont reçu une aide extérieure considérable pendant des décennies, sont toujours sous-développés économiquement et, parfois même se retrouvent dans des conditions plus difficiles qu'avant l'intervention extérieure: les fonds investis n'équilibrent pas les dettes accumulées. Ainsi, selon René Dumont,¹⁵ «L'économie africaine est au bord d'une redoutable catastrophe (...)», cependant, elle peut encore être évitée «à la condition

¹⁵ DUMONT, RENÉ, Démocratie pour l'Afrique. Page 318.

expresse que les pays riches s'y mettent eux aussi et plus largement; mais d'abord que les Africains eux-mêmes, les élites jusqu'aux habitants des bidonvilles, comprennent vite la gravité de la situation.»

Comment s'expliquer cet état de fait ? Les raisons évoquées pour répondre à cette question reposent habituellement sur des facteurs d'échanges internationaux. Gélinas¹⁶ présente une critique acerbe des interventions dites de développement. Après avoir précisé les caractéristiques du sous-développement, essentiellement liées aux facteurs économiques, il conclut que:

Le modèle de développement fondé sur l'aide extérieure a donné naissance à une véritable industrie connue sous le nom rassurant de «coopération internationale», qui se déploie en de multiples institutions, petites et grandes, peuplées de dizaines de milliers d'experts qui manipulent des milliards de dollars.

Paradoxalement, (cette «industrie du développement»), au lieu de contribuer aux mieux-être des populations du Tiers Monde, leur a mis sur le dos une dette énorme qu'elles sont condamnées à porter comme un fardeau perpétuel. Une dette en effet considérée comme éternelle parce qu'«irremboursable».

Si le développement stagne ou parfois même s'amenuise, c'est donc soit pour des raisons économiques, l'absence de rentabilité des capitaux investis; soit pour des raisons historiques et démographiques, le Nord ne peut répondre aux migrations et aux besoins sans cesse croissants et incontrôlés du Sud; soit encore pour des raisons politiques, l'instabilité sociale dans les pays en développement, due aux carences d'États embryonnaires et aux difficultés d'établissement de nations stabilisées.

¹⁶ GÉLINAS, Jacques B., Et si le Tiers Monde s'autofinancait. Pages 46-57.

Cette situation et toute l'argumentation qui tente de l'expliquer sont présentées dans la plupart des rapports des organismes internationaux s'occupant de développement. Ainsi, selon l'ACDI, la crise économique persistante en Afrique constitue un défi sans précédent tant pour les Africains que pour l'ensemble des acteurs du développement. L'Afrique subsaharienne est en proie à des difficultés considérables. Si l'on ne parvient pas, selon l'ACDI, à renverser les tendances actuelles, la situation, déjà critique, pourrait devenir catastrophique sur le plan humain. D'ailleurs, dans certains pays africains, les faibles progrès ou même la baisse du revenu par habitant provoque déjà une détérioration des conditions de vie; l'accroissement démographique contribuerait pour beaucoup à cette situation¹⁷.

Cette situation, exposée par l'ACDI dans son rapport annuel 1990-1991, reflète bien la perception «officielle» politiquement correcte, de l'état du développement et des enjeux qui en découlent. Cependant, sans que soit rejeté cette problématique plutôt simple, force est de constater que l'argumentation qui sous-tend cette vision des choses est parcellaire, en ce sens qu'elle fait reposer la totalité du développement sur quelques éléments structurels et plus particulièrement, sur les seuls concepts d'économie et de démographie.

Certes, l'économie est un des facteurs importants, voire déterminant parmi d'autres, du développement. Mais peut-on conclure que l'aspect économique explique à lui seul

¹⁷ ACDI. Rapport annuel 1990-1991. page 25.

l'échec du développement ? Loin de minimiser l'importance de tels facteurs dans la problématique du «développement» et du «sous-développement», nous croyons, néanmoins, que d'autres éléments que nous qualifions de facteurs «internes», contribuent à cette situation.

Qu'entendons-nous par facteurs internes?

Les «facteurs internes» regrouperaient des éléments qui définissent et organisent le savoir-être, contribuant ainsi à la personnalité et à l'identité d'un individu ou d'une collectivité. Ces facteurs internes sont liés aux attitudes, aux croyances, aux éléments culturels en général. Outre les facteurs externes d'ordre structurel, le succès du développement doit tenir compte aussi de ces facteurs internes, d'ordre culturel. Ces derniers sont présents dans toute relation de transfert et, bien qu'ils soient moins immédiatement apparents, ils font partie de la réalité et ils n'en contribuent pas moins au succès ou à l'échec de toute relation de transfert, particulièrement celle qui est vécue dans l'homologation.

Les "facteurs internes" permettent de pointer différentes facettes de la culture. D'un point de vue philosophique, ils constituent la dimension invisible, abstraite, mais pourtant bien présente, de la réalité. Ainsi, l'appréhension d'un complément de la réalité passe par la saisie de cette dimension propre à chaque culture.

«La communication d'une culture constituée à l'autre se fait par la région sauvage où elles ont toutes pris naissance.»¹⁸ C'est dans cette "région sauvage", pour reprendre l'expression de Merleau-Ponty, que prendront forme et se développeront les conceptions de l'être humain, de la nature, de l'espace et du temps, entre autres et, qui permettront à chaque culture d'incarner sa propre originalité. Analogiquement, ignorer cette dimension essentielle de la culture serait aussi néfaste que d'entretenir le feuillage d'un arbre en oubliant de nourrir ses racines.

Cette complémentarité du visible et de l'invisible constitue donc les deux niveaux élémentaires de la culture. Ils correspondent au monde de l'action et de la pensée. Ainsi, certains éléments de la culture reliés aux différents mécanismes de la perception et de la pensée sont profondément enfouis en chacun de nous et s'y trouvent associés à une composante émotive forte. Ces éléments qui relèvent en grande partie de l'implicite sont donc difficiles à décortiquer. Ils n'en représentent cependant pas moins que ce que nous pourrions appeler la permanence de la culture. Les changements à ce niveau sont lents et, dans la plupart des cas, très laborieux puisqu'ils sont imprégnés d'émotivité.

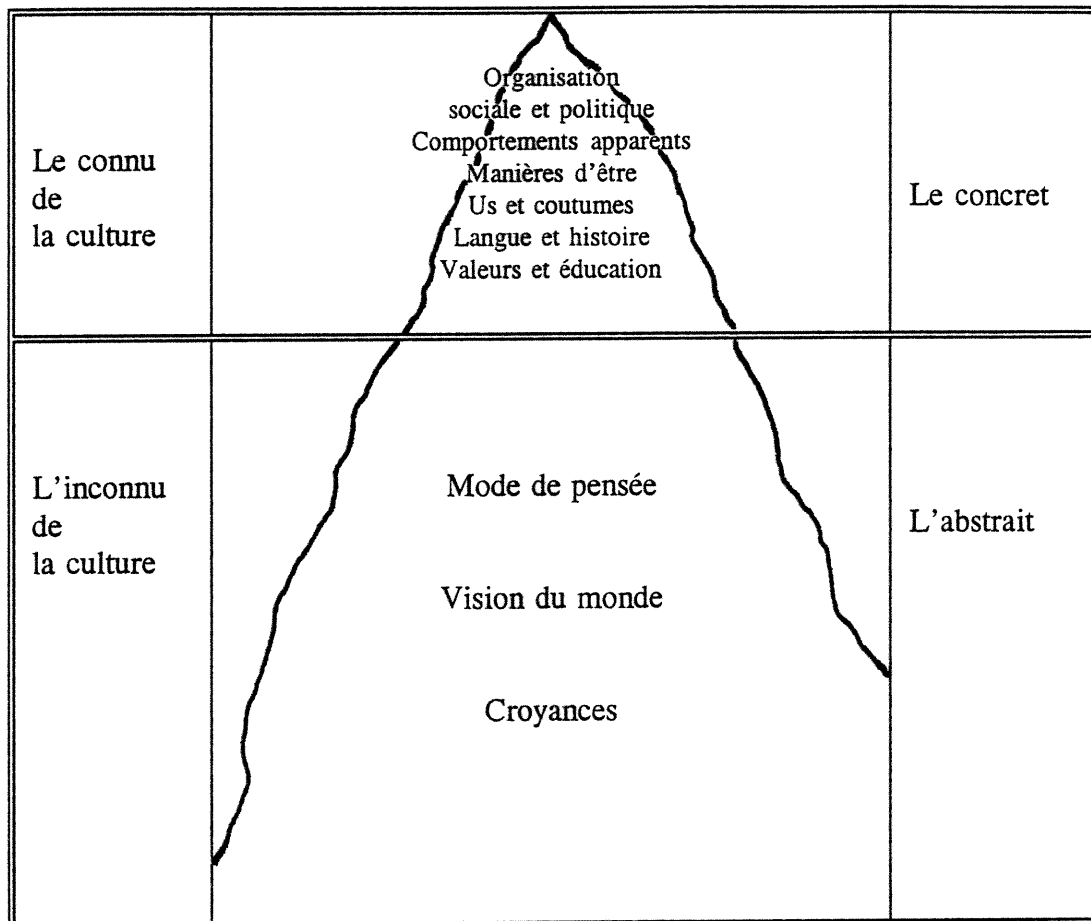
¹⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. Le visible et l'invisible. p.154.

Par contre, d'autres éléments culturels, relevant de connaissances acquises par un processus d'apprentissage conscient, sont par contre, bien visibles: la mémoire historique, la langue, les us et coutumes, les comportements observables, les manières d'être ainsi que l'organisation sociale et politique, en sont quelques manifestations.

Le tableau suivant s'inspire de l'analogie de l'iceberg selon Kohls ¹⁹ et représente les principaux éléments constituant les deux niveaux de la culture.

¹⁹ Cité par Margalit COHEN-ÉMÉRIQUE dans: Intercultures, no. 16. Page 81.

TABLEAU II: REPRÉSENTATION DES NIVEAUX DE LA CULTURE



Hall²⁰ ajoute à l'analogie de l'iceberg plusieurs éléments de compréhension qui permettent de mieux saisir les deux niveaux de la culture. Ainsi le champ du visible représente l'aspect explicite de la culture. C'est ce qui est déclaré, ce qui se situe à l'intérieur du champ de conscience. Hall distingue également le formel et le technique. Ainsi, le formel englobe l'histoire, le comportement, les coutumes, le

²⁰ HALL, Edward T., Le langage silencieux. pages 79-117.

langage, les arts, bref l'ensemble des éléments qui constituent la morphologie culturelle.

Quant au domaine technique, il représente, selon Hall, l'aspect structurel de la culture et donc l'aspect le plus visible. C'est ici que l'on retrouve l'organisation et les pratiques sociales, politiques, économiques, médicales, éducatives, légales, judiciaires. On y retrouve également les pratiques religieuses, la langue, bref l'ensemble des normes qui structurent la vie en société.

Le second niveau, soit l'aspect invisible de la culture, couvre l'implicite, le non-déclaré. C'est le domaine de l'informel, de ce qui est hors du champ de la conscience immédiate. C'est également le domaine du mythique, qui donne une signification aux choses et à l'existence en général. C'est à ce niveau de la culture que l'on retrouve les éléments constitutifs d'une vision du monde, le Soi, le Cosmos, le Divin, l'Humain; les conceptions du temps et de l'espace; la spiritualité et les croyances.

Cet aspect caché, sous-jacent, de la culture est plus particulièrement pertinent ici. Moins évident parce que non déclaré et seulement implicite à toute action humaine, il constitue l'invisible de la culture et n'en demeure pas moins important, voire déterminant dans le cas d'une intervention sous forme d'homologation en coopération.

1.5 APPLICATION A LA RECHERCHE

Nous avons précisé le contexte général de notre sujet de recherche, «l'homologation», en rappelant le lien, parmi d'autres, entre d'une part, la culture et, d'autre part, le développement. Cette vision partielle des "enjeux" du développement et de l'homologation nous a conduit à délimiter le cadre général et le cadre spécifique de la recherche, nommément les deux niveaux de la culture, le niveau formel ou le concret, le structurel, et le niveau informel, c'est-à-dire l'abstrait, que nous avons restreint, vu les limites de la recherche, au concept de vision du monde que nous préciserons au chapitre suivant.

L'expérience réalisée en coopération internationale dans le cadre du projet de formation scientifique et technique à frais partagés entre le Canada et le Gabon, permet de vérifier, dans la présente recherche, certains aspects en ce qui concerne les activités d'homologation planifiées et réalisées, afin d'en dégager des éléments complémentaires de compréhension et d'explicitation, de mieux connaître les paramètres culturels de l'homologation en coopération internationale.

CHAPITRE II
ÉLÉMENTS D'INTERPRÉTATION

CHAPITRE 2 - ÉLÉMENTS D'INTERPRÉTATION

Le chapitre précédent fait ressortir les deux niveaux de la culture, représentés par l'iceberg de Kohls, constituant ce que nous avons appelé, pour les besoins de la recherche, les «facteurs externes» et les «facteurs internes» de la culture. Les «facteurs externes» représentent donc l'ensemble des relations interpersonnelles, des comportements et des institutions, qui organisent la vie d'une collectivité. Ces rapports «visibles» qui définissent la société et qui constituent, selon Hall, l'aspect structurel de la culture, sont mieux connus parce que, déclarés et donc, observables. Ce sont les rapports politiques, économiques et sociaux dans leur ensemble, intégrant les comportements, les us et les coutumes. Dans une relation d'homologation, ces rapports constituent les points d'arrimage entre les deux cultures en présence. Kealey,²¹ dans son étude sur l'efficacité interculturelle, a bien identifié les différentes phases d'adaptation à l'autre culture dans un contexte de coopération internationale.

Les «facteurs internes», invisibles et non déclarés, donc plus difficilement observables, sont, néanmoins, en étroite relation avec les facteurs externes puisqu'ils constituent l'ensemble des symboles et des significations qui sous-tendent la réalité "visible" et qui donnent à l'individu et à la collectivité son authenticité, son originalité. C'est l'ensemble des mythes, des croyances, des valeurs et des

²¹ KEALEY, Daniel J., L'efficacité interculturelle.

représentations de la réalité, ce que nous ramenons, pour les besoins de la recherche, au concept de «vision du monde». Ce niveau abstrait de la culture influence également la relation d'homologation et, bien que d'autres facteurs plus connus en justifient sa réussite ou son échec, il n'en contribue pas moins à sa réalisation. «Facteurs externes» et «facteurs internes» constituent les deux faces d'une même pièce, la culture.

L'objet du présent chapitre est de définir le concept de «vision du monde», de préciser quelques éléments déterminants de la vision dominante dans les sociétés modernes industrialisées et de situer l'exercice de l'homologation dans un contexte interculturel.

2.1. LE CONCEPT DE « VISION DU MONDE »

L'interprétation donnée au concept de « vision du monde » au cours de la recherche s'inspire du concept allemand « weltanschauung », qui signifie vision du monde et qui désigne l'appréhension globale mais non rationnelle du monde et de la vie. De caractère existentiel, la « weltanschauung » apparaît chez tout individu, en dehors d'une philosophie explicite, ou bien se profile derrière la pensée abstraite et réfléchie d'une doctrine philosophique.

La notion de vision du monde est une notion qui englobe les normes, les valeurs et les modèles partagés par les membres d'une même culture. On y retrouve donc une certaine logique des choses que les membres d'un même groupe ont intégrée, sans qu'il leur ait jamais été nécessaire de l'apprendre formellement et en fonction de laquelle ils interprètent tout ce qui leur arrive. Ainsi, la vision du monde prédispose l'individu à percevoir certains faits plutôt que d'autres et conditionne ses réactions face aux situations qu'il vit. C'est donc d'une représentation de la réalité qu'il s'agit et non de la réalité elle-même.

Notre perception du monde n'est pas complète, elle représente une façon particulière de regarder le monde à travers une petite lucarne. Cette perception n'est pas objective, mais largement dépendante des sens et de la structure mentale de celui qui perçoit.²²

Nous utilisons le concept de vision du monde pour désigner cet aspect élaboré, construit, fabriqué de notre connaissance. Nous dirons que pour tout individu, le monde, la réalité, s'identifie avec la vision qu'il en a. Une vision du monde, c'est donc l'ensemble des représentations, des valeurs et des structures mentales acquises et développées par un individu ou un groupe d'individus, pendant une durée déterminée, et qui forment une perspective cohérente et unitaire sur soi, les autres, et l'ensemble de la réalité.

²² JARROSSON, Bruno, Invitation à la philosophie des sciences. Page 184.

Qu'entendons-nous par représentations, valeurs et structures mentales?

Une représentation est une image mentale qu'une personne peut se faire d'une réalité donnée. La représentation est alors vécue comme étant la chose même. Ainsi, par exemple, la présence des masques dans certains rituels de danse africaine peut représenter, pour un non-initié, une manifestation artistique ou, purement folklorique; pour l'africain initié, au contraire, le masque est chargé de symboles qui donnent un sens et une raison d'être au rituel dont il est question. La réalité est donc perçue comme équivalente aux représentations que nous nous faisons des êtres et des choses.

Les valeurs sont des critères élaborés par chaque individu ou groupe d'individus, permettant de distinguer ce qui est bon de ce qui est mauvais, ce qui est beau de ce qui est laid, ce qui est souhaitable de ce qui ne l'est pas, etc. La notion de valeur (ce qui doit être) se distingue de la notion de vérité (ce qui est); c'est une notion pratique, qui n'a de sens que par rapport à l'expérience de la volonté ou de l'action. Entre les valeurs et les représentations d'un individu, il existe donc une continuité, une interrelation.

Quant aux structures mentales, il s'agit des catégories dont un individu se sert pour organiser, structurer et par conséquent interpréter la réalité et les représentations de la réalité dans son ensemble. Ainsi un esprit religieux organisera sa représentation

du monde à partir de la dichotomie naturel/surnaturel, matériel/spirituel, etc., alors qu'un esprit matérialiste organisera la sienne à partir d'un plan uniquement concret. Une perspective de cohérence et d'unité préside aux structures mentales.

Une caractéristique fondamentale de la vision du monde d'une personne est que tous les éléments qui la constituent (ses valeurs, ses représentations et ses structures mentales) dépendent étroitement les unes des autres, forment un tout organisé. Par exemple, il va de soi qu'une personne qui est contre l'avortement (valeur) l'est en raison d'une certaine conception qu'elle se fait de la vie (représentation) et que cette conception est elle-même reliée à d'autres représentations (par exemple, une conception de la responsabilité, de l'ordre moral, de l'éthique), tout ceci renvoyant à une façon globale de structurer, de comprendre la réalité dans son ensemble. Les discussions, les oppositions, les contestations qui entourent une question comme celle-ci reposent habituellement sur des confrontations beaucoup plus larges. L'expérience nous apprend qu'il est souvent possible de déduire, à partir de l'opinion d'une personne sur un sujet donné, ses opinions concernant d'autres questions. C'est que toutes les opinions d'une personne sont interreliées.

La vision du monde apparaît donc comme une lunette dont nous ne sommes pas toujours conscients et à travers laquelle nous percevons la réalité. « (...) Il faut bien se rendre à l'évidence: nous ne voyons pas le monde tel qu'il est, nous nous le représentons.»²³

Précisons qu'il existe des liens étroits entre les conditions matérielles de la vie d'une société, l'état de développement des techniques de cette société et le type de connaissances qu'on y trouve. La vision du monde d'une société est donc liée également à ses conditions économiques. Ainsi peut-on facilement observer que le développement de la mécanisation à l'ère moderne est lié au développement d'une vision scientifique du monde selon ses idéologies, ses valeurs propres, et que ces phénomènes sont concomitants de nouveaux types d'organisation sociale: les sociétés démocratiques et capitalistes modernes.

2.2 QUELQUES ÉLÉMENTS INTÉGRÉS AU CONCEPT DE « VISION DU MONDE »

Compte tenu de l'objectif poursuivi dans le cadre de la recherche, et vu l'importance de ces différentes conceptions, nous situons ces notions afin de mieux saisir les échanges interculturels qui contribueront éventuellement à la réussite ou à l'échec des interventions d'homologation en coopération internationale. De plus, l'objectif n'est

²³ JARROSSON, Bruno, Initiation à la philosophie des sciences. page 185.

pas de préciser explicitement tous les éléments culturels en jeu, ni tous les éléments intégrés dans le concept de vision du monde, mais bien d'établir certains points de repère qui permettent d'alimenter la réflexion et l'analyse du concept d'homologation.

2.2.1 La conception de l'être humain et de son rapport avec la nature

Les conceptions de l'être humain sont nombreuses et varient selon la culture d'origine et les sociétés qui la composent. Il serait, néanmoins, utopique de croire que tous les individus qui constituent une même société, partagent une même conception de l'être humain. Par conséquent, les représentations du monde sont variées au sein d'une même collectivité puisque la vision du monde est, d'abord et avant tout, individuelle. Certaines caractéristiques permettent, cependant, de regrouper ces différentes conceptions de l'être humain.

La vision dominante, dans les sociétés modernes industrialisées, repose sur une conception rationaliste de la réalité, qui s'incarne par la prédominance de la science et de la technologie. Depuis qu'elle a été reprise au XVIII^{ème} siècle par la révolution scientifique, la rationalité, héritée des Grecs, fait maintenant partie des racines culturelles occidentales. Le concept de «raison» - du latin ratio, «qui désigne à l'origine le calcul, pour prendre ensuite le sens de faculté de compter, d'organiser,

d'ordonner » (...) est devenu aujourd'hui, «saisie directe de la réalité en soi, de l'Être en lui-même.»²⁴

Cette vision nous permet de définir l'être humain tel qu'il se perçoit et tel qu'il est perçu dans les sociétés occidentales. L'Homme s'y reconnaît tout d'abord comme un être libre, autonome et responsable. Dans cette vision du monde dominante, la vie ne lui apparaît pas comme étant toute déterminée à l'avance ou unilatéralement par des forces extérieures.

Entre autres, par la science et la technique, il impose sa rationalité au monde dans lequel il vit. Rien n'échappe au contrôle de sa raison. Il croit également posséder des désirs et des pouvoirs indéfinis et est animé d'une volonté de puissance et de progrès que rien ne semble vouloir arrêter. La poursuite de la croissance et du progrès exacerbe d'ailleurs sa volonté de puissance, sa recherche de domination. Cette représentation actuelle par lui-même de l'Homme occidental, comme jouissant de pouvoirs illimités, est entretenue par des réalisations scientifiques et technologiques étonnantes, mais qui néanmoins ont historiquement des racines sacrées et métaphysiques. Qu'on songe seulement au pouvoir de «nommer» les choses dans la Genèse, donc de se les approprier.

²⁴ WEIL, Éric, article «Raison», Encyclopedia Universalis. page 641.

La société moderne et industrialisée conçoit également l'être humain comme étant doué d'une capacité illimitée d'adaptation. L'Homme s'adapterait à tout, à tous les milieux, à toutes les conditions, à toutes les situations. Finalement, il se considère au départ comme un producteur et secondairement, un consommateur. Comme le dit Herbert Marcuse, l'homme «est toujours conçu comme l'artisan d'un acte économique, le producteur d'une quantité croissante de biens»²⁵.

En règle générale, l'animal doit s'adapter à son milieu pour survivre. Seul l'être humain échappe à cette règle. En effet, une réaction inverse pousse l'Homme à transformer la nature selon ses besoins et même, parfois, selon ses désirs. En ce sens, l'essentiel de l'existence de l'Homme consiste à soumettre la nature à lui-même. Cette démarche confirme le dépassement de l'instinct par la raison. Devant certaines manifestations de la nature qui lui sont hostiles, l'Homme réagira soit pour les maîtriser, soit pour les comprendre, les prévenir et même pour les empêcher de se produire. L'être humain est donc à la fois doté d'instinct et de raison: «Un animal raisonnable», (Aristote).

Dans les sociétés occidentalisées, la nature est faite pour répondre aux besoins de l'Homme, bien qu'elle soit perçue comme un univers par ailleurs déterminé, soumis à des lois rigoureuses. La nature obéit donc à un double ordre des choses. Le cycle

²⁵ MARCUSE, Herbert par Jacques Robin. De la croissance économique au développement humain. page 37.

des saisons, le mouvement des astres, la conservation de la matière imposent leur contrainte, c'est le déterminisme scientifique.

Cependant, la nature est perçue comme un ensemble d'éléments distincts, plus ou moins reliés les uns aux autres. En effet, chaque élément de la nature, que ce soit une matière première, une source d'énergie, une espèce végétale ou animale, semble jouir, dans l'esprit de la plupart des gens, d'une existence relativement indépendante des autres éléments, à la fois dans sa structure et dans son évolution, ce qui ouvre une marge de manoeuvre et influence notre comportement envers elle.

Bien que des changements d'attitude plus récents aient quelque peu modifié la perception et la conception de la nature, les sociétés occidentales, dans l'ensemble, considèrent encore la nature comme un réservoir de ressources pratiquement inépuisables, dotée d'un pouvoir de recyclage presque illimité. L'idée de pénurie touche, mais sans vraiment affecter. Le discours prime sur le constat. Cette conception de la nature conduit à percevoir celle-ci comme une matière première à modeler au gré de la volonté.

La relation qu'entretient l'Homme avec la nature, c'est-à-dire l'entourage, détermine son milieu de vie et ses aspirations. En raison de sa grande capacité d'adaptation et de son remarquable pouvoir d'invention, l'Homme peut répondre à ses besoins d'une façon beaucoup plus variée que ne le font les animaux. Ainsi, dans chaque société

existe une ou plusieurs manières particulières de répondre aux exigences organiques. La culture représente la réponse de l'homme à ses besoins fondamentaux. C'est en quelque sorte la voie par laquelle l'homme assure son bien-être dans le monde.

Cette vision de l'Homme et de la nature s'inspire très largement du mythe originel judéo-chrétien. De surplus, la vision du monde propre aux Grecs de l'Antiquité proposait une cosmologie axée sur le caractère vivant de l'Univers où l'Homme dialogue avec les dieux et participe pleinement à l'établissement de l'ordre des choses²⁶. La cosmologie judéo-chrétienne, récupérant Platon selon qui il existait un monde invisible (le monde des Idées, le monde intelligible) plus réel que le monde sensible, s'appropriera la nature et se fusionnera avec une déité qui est désormais une personne intemporelle. Le récit de la création extrait de la Genèse est significatif.

Alors Dieu dit: «Faisons l'homme à notre image et à notre ressemblance. Qu'Il règne sur les poissons de la mer, sur les oiseaux des cieux, sur le bétail et sur toute la terre, et sur tous les reptiles qui rampent sur le sol.» Dieu créa l'homme à son image; il le créa à l'image divine, il créa le mâle et la femelle. Dieu les bénit: «Fructifiez, dit-il, multipliez, remplissez la terre et la soumettez. Régnent sur les poissons de la mer, sur les oiseaux des cieux, et sur tous les animaux qui rampent sur le sol.» Dieu dit: «Je vous donne toute herbe portant semence sur toute la surface de la terre, ainsi que tous les arbres fruitiers portant semence: ce sera votre nourriture. À toutes les bêtes de la terre, à tous les oiseaux des cieux, et à tout être qui rampe sur le sol, pourvu du souffle de vie, je donne toute herbe verte pour nourriture.» Et il en fut ainsi. Dieu considéra toute son oeuvre, et il vit que cela était très bon. Le soir vint, puis le matin: ce fut le sixième jour.²⁷

²⁶ Nous rappelons ici le mythe de Prométhée tel qu'interprété par Platon. Protagoras pages 320-323.

²⁷ Extrait de la Génèse, premier récit de la création.

L'homme devient le prolongement de Dieu sur terre. Doté de tous les pouvoirs, il reçoit mission de Dieu de régner sur toute la terre. Le premier rôle de l'Homme est de se multiplier, d'étendre son règne sur toute la planète et de la dominer. Malgré la pseudo sécularisation de l'Occident, ce mythe demeure la source de toute compréhension de l'Univers, l'origine de cette volonté de dominer la Nature, bref de se percevoir comme le Dieu sur Terre. L'effort que l'Occident industrialisé fait, par la science et la technologie, pour vaincre et dominer la nature, pour l'adapter à lui, vient, entre autres, de cette cosmologie politique du judaïsme hellénisé.

Entendons par cosmologie politique l'ensemble des lois (dictées par Dieu), donnant à l'Homme le pouvoir de gouverner et de maîtriser la Nature, l'Univers. Cette vision des choses classifiées, hiérarchisées, politiques, donne à une forme de logique, à un exercice de la raison, prédominance sur tout autre moyen d'agir et de connaître. À partir du texte biblique, il se dégage l'impression que l'Homme ne fait pas partie de la nature. Il est face à et au-dessus d'elle. Il en fait partie uniquement parce qu'il a été créé, comme tout le reste, par Dieu. Une fois créé, il s'élève au-dessus de la Nature. Son rôle est de la maîtriser.

Cette vision dominante de l'être humain en occident n'est pas sans influencer la vision du développement et le type d'intervention proposé.

Partout où l'on a vu arriver le développement, on a vu arriver aussi la science positiviste et la mégatechnologie. Et aussi les idées de primat absolu de l'humain sur la nature, de l'impersonnel sur le personnel, de l'expérimental sur l'expérientiel, du productif sur l'expressif et du monétarisé sur le non-monétarisé.²⁸

2.3 L'HOMOLOGATION DANS UN CONTEXTE INTERCULTUREL

Avant de situer l'homologation dans un contexte interculturel, il nous semble important de préciser brièvement ce que nous entendons par Occident et occidentalisation, afin de dissiper des malentendus possibles.

Traditionnellement, cette référence portait soit sur le cadre géographique du monde alors connu, en déterminant un des quatre points cardinaux, c'est-à-dire celui où le «soleil tombe», étymologiquement parlant, soit sur l'aire socio-politique désignant des pays ou des civilisations par opposition à d'autres, situés à l'Est, au Levant.

Bien que ces deux définitions aient encore leur raison d'être et une résonance bien réelle, le concept d'Occident fait référence de plus en plus à une vision des choses, à une manière de vivre particulière. Sur le plan historique, l'Occident se présente comme une culture orientée vers l'expansion et la domination certes, mais non exclusivement. L'Occident réfère aussi à une idéologie d'inclusion.

²⁸ NANDY, Ashi, Développement, science et colonialisme, dans Interculture, (Hiver 1996). page 13.

Géographiquement et idéologiquement, c'est un polygone à trois dimensions principales: il est judéo-hellénico-chrétien. Les contours de son espace géographique sont plus ou moins précis suivant les époques. Ses frontières se font de plus en plus idéologiques.²⁹

Pris dans ce sens idéologique, l'Occident peut se retrouver tout aussi bien à l'Est, géographiquement parlant, puisque l'idéologie n'a pas de frontières. Le Japon contemporain en est un bel exemple. Au cours de la présente recherche, les termes Occident et occidentalisation, référeront aux sociétés modernes, à la modernisation. Dans cette optique, il ne peut y avoir de progrès, de développement, sans la rationalité scientifique et technique, qui a permis le développement de la société moderne (occidentale). Cette vision que la société moderne a du développement implique donc l'utilisation de la raison instrumentale qui consiste en l'utilisation «des moyens les plus simples pour parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite.»³⁰

2.3.1. Homologation, culture et relations interculturelles

Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié une approche fonctionnelle pour définir la notion de culture. La culture est avant tout une manière de vivre,

²⁹ LATOUCHE, Serge. L'occidentalisation du monde. page 44.

³⁰ TAYLOR, Charles, Grandeur et misère de la modernité. page 15.

«une réponse que les humains apportent au problème de leur existence sociale».³¹
Cependant, en accord avec Serge Latouche, la culture est également «l'ensemble des représentations et des symboles par lequel l'Homme donne un sens à sa vie et à ses expériences concrètes.»³²

Ajoutons en complément que «le programme que constitue une culture peut être vu comme un système organisé de symboles (langage, art, mythes, rituels) permettant aux hommes d'établir des relations signifiantes entre eux et avec leur monde, de trouver un sens à leur environnement et à leur vie et, par là, d'établir un certain sentiment de sécurité, toujours fragile devant la fuite du temps et l'interrogation de la mort.»³³ Ainsi, la société constitue «le système des rapports, des pratiques et des institutions qui organisent la collectivité, alors que la culture est le système des symboles et des significations qui y circulent.»³⁴

Cette vision des choses pourrait en principe s'appliquer à toute culture. Bien que le contenu (histoire, valeurs, aspirations) soit différent, chaque culture possède un système organisé de symboles, ayant une même fonction identique. Un des traits propres que possède la culture occidentale, qu'elle tient certes de l'expansionnisme

³¹ LATOUCHE, Serge. «Faut-il refuser le développement?» dans: Interculture. (Cahier 95). pages 26 à 36.

³² LATOUCHE, Serge. Occidentalisation et développement. page 47.

³³ Ibid. page 47.

³⁴ TREMBLAY, Robert, Vers une écologie humaine. page 96.

et de sa cosmogonie particulière, est cette volonté de s'imposer, de contrôler, persuadée qu'elle est que sa vision des choses est sans contredit la meilleure. Cette croyance, cette conviction qui influence la vision conquérante du développement, passe par l'exploitation de l'Univers et de ses sujets. Elle repose, entre autres, sur l'idéologie judéo-chrétienne: «Allez et multipliez-vous». Cette propension idéologique, qui est incluse dans «l'occidentalisation», se répercute inévitablement dans la vision du développement et dans les interventions axées sur l'échange entre les individus et les collectivités. Discuter de la nature des convictions et des valeurs professées par la civilisation occidentale nous éloignerait de l'objectif de la présente recherche. Retenons cependant que la civilisation occidentale cherche «à accroître continuellement la quantité d'énergie disponible par tête d'habitants.»³⁵

Toute société se donne, à partir entre autres de ses connaissances et de ses idéologies, à travers ses comportements et ses pratiques, une certaine représentation du rapport de l'homme à son milieu de vie, et articule sa vision de la réalité à partir de différents éléments conceptuels qui constituent la vision du monde. Ainsi, chaque culture se distingue d'une autre par sa conception propre, entre autres, de l'être humain, de l'espace et du temps. De même, elle se déterminera, de façon plus ou moins consciente, une conception de la nature et du rapport qu'entretient et que doit entretenir l'Homme avec la nature. Ce rapport circonscrit d'ailleurs à bien des égards la culture de l'homme.

³⁵ LÉVI-STRAUSS, Claude, Race et histoire. page 55.

C'est dans le milieu créé par l'homme et surimposé par toutes les sociétés au milieu physique que tous les êtres humains sont élevés. La culture s'imprègne donc à tel point dans la vie elle-même (à la nature!), qu'il devient plus exact de dire non pas qu'elle s'imprègne dans le milieu physique, mais qu'elle s'y substitue en quelque sorte. Cette vision de la culture constitue celle-ci comme la réponse que les groupes humains apportent au problème de leur existence individuelle et sociale. La conception de l'Homme et la conception de la nature dans chaque société détermineront donc dans une large mesure les différentes cultures.

Nous avons défini la culture comme étant «l'ensemble des créations matérielles et non matérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes, créations qui ont pour lui - ou pour la majorité de ses membres - un sens propre, dérivé de l'histoire passée ou en train de se faire, et qui n'est pas partagé par d'autres groupes».³⁶ L'éducation, la langue, l'idéologie, la science et la technologie sont, selon Lê Thanh Khôi, les moyens privilégiés de transmission et de développement de la culture. La culture est donc inventée; elle se transmet de génération en génération et se perpétue sous sa forme originale ou sous forme modifiée.

Si nous reconnaissons d'emblée qu'il y a plusieurs façons d'agir pratiquement, force nous est d'admettre qu'il y a également plusieurs façons de conceptualiser

³⁶ LE THANH KHOI. Culture, créativité et développement. page 49.

la réalité. La connaissance de la réalité qui nous entoure en est donc une parmi d'autres.

Déjà, au plan biologique, les modes de fonctionnement de nos sens et de notre cerveau déterminent une certaine appréhension du monde. Modifier nos sens équivaldrait à modifier nos connaissances. Il y a plus: les informations que nous recevons de nos sens doivent d'être organisées, structurées, pour qu'elles aient une signification et qu'on puisse en élaborer des connaissances. Connaître, n'est donc pas seulement percevoir, mais aussi et surtout classer, ordonner, retenir, rejeter, etc. Bref, nous élaborons notre connaissance à partir des informations que nous traitons. Il y a donc, d'une part, la réalité et, d'autre part, la signification de la réalité qui est en quelque sorte la prise de conscience intégrée et appropriée de cette réalité. La façon dont l'esprit classe et interprète les perceptions est déterminée par l'ensemble des expériences antérieures, phénomène personnel, et par l'éducation reçue, phénomène de socialisation.

C'est ainsi que se construit un cadre de référence culturel qui rend l'humain sensible à certaines choses et insensible à d'autres, qui fait voir, entendre, percevoir certaines choses et en ignorer complètement d'autres. La connaissance de la réalité est donc partiellement variable puisqu'elle est une création de l'esprit et qu'elle dépend des

cadres de référence culturels dans lesquels nous fonctionnons. Connaître, c'est donc élaborer, distinguer, choisir, et les critères utilisés à cette fin sont acquis et inventés, ils sont culturels.

La relation qu'entretient et développe tout individu avec son milieu passe donc par l'intermédiaire d'outils, de comportements, de techniques, qu'il invente et qui ont pour fonction de structurer, d'organiser ce qui chez lui est, au départ, simple virtualité.

Ces rapports, bien que complexes, peuvent se regrouper sous deux formes et représenter deux ordres différents. Nous les appellerons les rapports pratiques et les rapports théoriques. L'ensemble de ces rapports balise la culture et structure la vision de la réalité propre à chaque individu et à toute collectivité.

C'est particulièrement dans la concrétisation de ces rapports avec la réalité, que s'exprime la vision du monde propre à chaque individu et à toute collectivité. C'est également dans ces rapports, pratique et théorique, que la relation d'homologation se développe et donc, que se confrontent deux cultures, deux approches différentes de la réalité, deux visions du monde.

On parle de rapports pratiques pour caractériser les liens qui se créent grâce à l'action de l'humain sur son environnement par l'utilisation d'outils, dont les sens sont l'un des premiers utilisateurs. Ce type de rapport est un rapport technique avec le milieu.

Quant aux rapports théoriques, ils caractérisent la dimension cognitive des représentations d'ensemble dont l'humain a besoin pour agir et satisfaire ses besoins d'ordre non seulement physique, mais aussi abstrait. On pense ici aux connaissances, mais également aux différentes perceptions qui engendrent des connaissances, comme par exemple la perception du temps et de l'espace, ou celle du corps et de sa place dans un «milieu», dans un environnement donné.

Dans *Au delà de la culture*³⁷, Hall avance que bien que nous reconnaissons que « (...) les différents modes de pensée qui existent sont tous légitimes, en Occident nous jugeons l'un d'eux supérieur aux autres, celui que nous appelons *logique* et qui est le système linéaire que nous connaissons depuis Socrate. Pour l'homme occidental, ce système est synonyme de vérité. C'est le seul chemin qui mène à la réalité.» C'est un premier défi lancé à l'exercice de l'homologation.

Cette vision des choses confirme également la présence marquée du mythe originel dans la façon dominante de voir et d'agir dans les sociétés modernes occidentales.

³⁷ HALL, Edward T. *Au delà de la culture*. page 15.

Il peut sembler étonnant de parler de la cosmologie dans une société reconnue désacralisée et sécularisée. Pourtant, la vision cosmologique des choses joue un rôle prépondérant dans le choix et le type d'interventions à réaliser. En effet, bien que la vision religieuse du monde ne soit plus la vision privilégiée des sociétés modernes industrialisées, certains éléments, quoique modifiés, sont encore très présents. Pensons seulement à la notion en fait renouvelée du «sacré» et à la nouvelle vision de l'Homme, sans compter la présence encore importante de mythes millénaires renouvelés dans cette société. Ainsi,

L'homme moderne (...) se reconnaît uniquement sujet et agent de l'Histoire, et il refuse tout appel à la transcendance. Autrement dit, il n'accepte aucun modèle d'humanité en dehors de la condition humaine telle qu'elle se laisse déchiffrer dans les diverses situations historiques. L'homme se fait lui-même, et il n'arrive à se faire complètement que dans la mesure où il se désacralise et désacralise le monde. Le sacré est l'obstacle par excellence devant sa liberté.³⁸

Cette conception de l'Homme moderne désacralisé reflète bien la vision que l'Homme occidental a du développement. Logiquement, dire que «le sacré est l'obstacle par excellence devant sa liberté» revient à dire que le sacré est l'obstacle par excellence à son développement. Celui-ci devient possible seulement et uniquement dans la mesure où il y a désacralisation de l'existence, puisque le sacré oriente et impose, d'une certaine manière, l'évolution d'un individu ou d'une collectivité.

³⁸ MIRCEA, Eliade. Le sacré et le profane. page 172.

Cependant, cette démythification du monde a son corollaire puisqu'elle propose par antithèse, et même simultanément, la mythification, donc la "consécration" de nouveaux éléments conceptuels. C'est ainsi que la société moderne engendre, par exemple, le mythe du développement ou celui de l'efficacité, entre autres. Cette nouvelle vision des choses n'abolit pas le sacré, mais le modifie, le déplace. D'un sacré divin, transcendant, religieux, nous passons à un sacré humain, technique et scientifique. C'est avec cette nouvelle cosmogonie, entre autres, que la société dite moderne s'impose dans les pays en voie de développement, provoquant ce que l'on nomme le choc de l'occidentalisation.

Chaque culture est endogène, puisqu'elle invente ses propres réponses à ses besoins existentiels. Elle est également ethnocentrique puisqu'elle devient pour les membres du groupe le modèle privilégié de référence valorisé. Bien que l'ethnocentrisme occidental soit important, il n'en demeure pas moins que chaque autre société, à des degrés différents, développe aussi une forme d'ethnocentrisme axée sur la valorisation de sa propre existence, puisque « l'ethnocentrisme est à la fois un trait culturel, universellement répandu, et un phénomène psychologique de nature projective et discriminatoire qui fait que toute perception se fait à travers une grille de lecture élaborée inconsciemment à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres. »³⁹ Puisque les normes et les valeurs sont différentes d'une culture à

³⁹ LIPIANSKY, E. M., Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité. page 35.

l'autre, la «grille de lecture élaborée inconsciemment» amènera chaque culture à élaborer sa propre vision du monde.

Ainsi, par exemple, dans son texte où il compare «la raison blanche et la raison nègre», Senghor suggère des éléments d'explication de la culture africaine, de sa vision du monde. Ainsi, il dira que

(...) le nègre n'est pas dénué de raison, comme on a voulu le faire croire. Mais sa raison n'est pas discursive; elle est synthétique. Elle n'est pas antagoniste; elle est sympathique. C'est un autre mode de connaissance. La raison nègre n'appauvrit pas les choses, elle ne les moule pas en des schèmes rigides, éliminant les sucs et les sèves; elle se coule dans les artères des choses, elle en éprouve tous les contours pour se loger au coeur vivant du réel. La raison européenne est analytique par utilisation, la raison nègre, intuitive par participation.⁴⁰

Cette vision de l'Homme et de sa relation avec la nature, son environnement, propose une certaine distanciation de l'être humain par rapport aux éléments qui l'entourent. Cependant, dans cette vision globale des choses, plutôt qu'analytique, la recherche d'harmonie prime sur le désir de dominer la nature.

Il est évidemment plus difficile de préciser, de l'extérieur, la conception de l'Homme dans la société africaine. Pour ce faire, nous devons nous inspirer des études de plusieurs auteurs, eux-mêmes souvent étrangers, qui ont abordé ce sujet, généralement de façon contournée, comparative plutôt que directe.

⁴⁰ SENGHOR, Léopold Sédar. Op. cit. page 202.

Nous croyons que ce n'est plus seulement dans les *textes* ontologiques strictement définis et qui portent directement et rationnellement sur les choses et les êtres, comme le croit la tradition philosophique occidentale que l'homme est invité à se connaître, mais aussi et d'abord à partir d'une autre forme de *textes* qui, par leur seule force d'évocation, nous sortent des cadres rigides de l'entendement et de la raison, tels que les a définis la tradition philosophique occidentale.⁴¹

Ainsi, bien qu'il n'existe pas dans les sociétés africaines de mythe unifié expliquant l'origine de l'Univers ainsi que les relations entre l'homme et la nature, la pensée africaine est riche de mythes, de contes et de légendes proposant plusieurs versions convergentes de l'Origine, plusieurs explications cohérentes des choses. Il reste cependant plus complexe de préciser ces notions et d'en tirer l'interprétation juste qui s'en dégage, puisque « même après en avoir donné une définition globalisante, la culture africaine ne se laisse pas si facilement cerner. Elle se refuse, pourrait-on dire, à être mise en bouteille et résiste à toute tentative de systématisation. Car, décrire la manière dont vivent les Africains, c'est implicitement se raccrocher à une échelle de temps. »⁴²

La conception de l'espace et du temps

Nous avons mentionné antérieurement que le concept de vision du monde regroupe un ensemble de concepts reliés entre eux de façon logique et permettant à un groupe

⁴¹ MVE ONDO, Bonaventure. Sagesse et initiation à travers les contes, mythes et légendes fang. page 6.

⁴² ETOUNGA MANGUELLE, Daniel, L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel? page 39.

donné de partager une même représentation de la réalité. Ces éléments culturels se retrouvent dans la partie cachée de "l'iceberg" de Kohls⁴³ et déterminent, dans une large mesure, les manifestations culturelles qui constituent le "visible" de la culture.

Les concepts de temps et d'espace n'échappent pas à cette règle. Bien que ces concepts soient connus et utilisés universellement, la perception et la représentation du temps et de l'espace sont intimement liées à la culture et à ses schèmes de référence propres. C'est, en quelque sorte, l'agencement de ces représentations qui crée une des originalités et des identités culturelles, comme il en est de même pour les autres concepts intégrés à la notion de vision du monde, plus particulièrement les concepts d'être humain et de nature.

La vision dominante de l'espace et du temps dans la culture occidentale répond sans aucun doute à une vision technique et scientifique. Ainsi, l'espace est perçu objectivement; il est à transformer, à utiliser le plus rationnellement possible. Cette utilisation à rationalité particulière se manifeste principalement de deux manières. D'une part, on retrouve une certaine tendance à réduire l'espace, en rapprochant le plus possible l'"ici" du "là-bas". Le développement et la maximisation des techniques de transport et de communication en général en sont les principales manifestations.

⁴³ Chapitre I, tableau II.

D'autre part, la recherche d'organisation efficace, pour une utilisation optimale de l'espace, donne à celui-ci une signification mathématique et technique. L'espace est mesuré, décortiqué, planifié, redressé pour répondre à des normes fixées culturellement. De plus, la recherche d'efficacité est perçue à la fois comme un des critères de productivité et de rendement important, comme un objectif à atteindre. L'espace est donc "quelque chose" à remodeler, un objet à utiliser et à construire, selon les impératifs d'une action à poser dans le temps.

Tout comme l'espace en effet, le temps est perçu comme un élément à maîtriser et, d'une certaine manière, à domestiquer. Ce que la technique perçoit du temps, c'est l'idée d'une contrainte à réduire. Cette conception du temps est particulièrement "visible" dans la notion d'efficience, soit le meilleur rendement, dans le plus court laps de temps possible, en vue d'un meilleur coût d'utilisation. Par ce biais, le temps se trouve lié à l'économie, ce qui construit la réalité économique occidentale contemporaine et son lien étroit avec la technique.

Le deuxième aspect qui permet de préciser la perception du temps est celui de la planification de son contenu. En effet, la technologie propose des outils nécessaires pour transformer la réalité actuelle en une réalité meilleure, ce que nous appelons le progrès. La notion de progrès est donc étroitement liée à la notion de temps, car elle met l'accent sur le futur, mais un futur conçu comme contrôlable à partir du temps présent. D'une certaine manière, maîtriser le temps, c'est vouloir anticiper le plus

possible sur le futur, pour le réduire, le réaliser présentement. On retrouve donc dans la culture occidentale l'effort de ramener le futur au présent, effort qui aboutit à l'accélération croissante des changements technologiques.

Cette vision normalisée, privilégiée dans la culture occidentale, fait de l'espace et du temps non plus de simples coordonnées de la réalité, mais bien des dimensions de la réalité elle-même, avec lesquelles l'homme travaille.

Ainsi, en coopération internationale, la réalité du développement est comprise de façon rationnelle. Elle est d'abord délimitée en termes d'espace. Il y a les pays développés et les pays sous-développés. Selon Gélinas,⁴⁴ les pays développés se subdivisent de la façon suivante: 1- Les pays riches, membres de l'OCDE⁴⁵; 2- Les autres pays industrialisés (ex-bloc socialiste de l'Europe de l'Est); 3- Les pays exportateurs de pétrole à revenu élevé; 4- Les pays en voie de développement.

Quant aux pays sous-développés, regroupés sous l'étiquette «pays du Tiers Monde», ils se regroupent: 1- en pays maldéveloppés et 2- pays les moins avancés (PMA). L'espace est donc "mesuré, décortiqué, planifié" selon des normes empruntées à la vision scientifique et technique du monde: taux de natalité, taux de mortalité, richesse

⁴⁴ GÉLINAS, Jacques B., Et si le Tiers Monde s'autofinçait. pages 49-55.

⁴⁵ Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

collective, produit national brut, etc, et oriente la planification des interventions des organismes internationaux, entre autres, de l'Agence canadienne de développement international.⁴⁶

Les interventions seront planifiées «dans le temps». Les notions d'efficacité, d'efficience, de durée des programmes d'interventions, permettront d'évaluer les changements anticipés, de mesurer le «progrès». C'est ainsi que la notion de «temps» se trouvent liée, en coopération internationale, à l'économie, à l'idée de progrès et au concept de développement.

Cependant, malgré la très grande influence de la vision occidentale sur les manifestations visibles de la culture africaine, celle-ci a conservé une vision plus traditionnelle et immuable du monde, ce qui laisse croire que l'Afrique est un lieu de contradictions. C'est en quelque sorte le paradoxe entre la loi de la cité et la loi du village qui exprime une dichotomie entre le visible et l'invisible dans la culture africaine qui n'est pas d'origine.

Les notions d'espace et de temps, étroitement liées à la culture, n'échappent pas à cette règle. L'espace est d'abord et avant tout existentiel et qualitatif. Cette vision de l'espace, marginal et limité, est à la mesure des capacités d'occupation de

⁴⁶ ACDI, Partageons notre avenir: L'assistance canadienne au développement international. Canada, 1987, 97 pages.

l'espace. De plus, puisqu'il est qualitatif, l'espace est hétérogène, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs espaces, ayant des qualités différentes, jusqu'à être subdivisé en sacré et en profane.

L'espace et le temps sont étroitement liés dans la conception du Négro-Africain traditionnel. (...) En ce qui concerne l'espace, c'est le contenu qui le définit. Sa représentation est surtout qualitative. Chaque groupe social occupe un territoire dont les limites sont nettement fixées. Une relation mystique relie les vivants et les morts aux puissances ancestrales de toutes sortes qui peuplent cette terre.⁴⁷

Temps et espace sont donc interreliés et vécus affectivement. Ainsi, le temps n'est ni historique, c'est-à-dire linéaire, ni objectif ou quantifié. Cette vision du temps ramène le passé au présent, par la réactualisation des rites. Il ramène également le futur au présent, mais différemment d'ailleurs, puisque les morts et les vivants sont reliés aux puissances ancestrales. Le temps est vécu, d'une certaine manière, comme un continuel présent. Le temps, tout comme l'espace, est hétérogène, puisqu'il est perçu comme inséparable de la qualité de l'événement. Voilà l'essentiel des caractéristiques permettant de cerner la conception du temps et de l'espace dans la culture africaine traditionnelle comme actuelle et d'établir le lien entre le visible et l'invisible de la culture.

⁴⁷ AZOMBO-MENDA,S. et MEYONGO,P. Précis de philosophie pour l'Afrique. page 40.

2.3.2 L'exercice de l'homologation dans un contexte interculturel

L'homologation est un mode d'intervention dans la formation d'une personne. C'est une démarche d'apprentissage structurée, axée sur le transfert de compétences. De façon générale, on définit la notion d'apprentissage comme un processus d'acquisition de connaissances ou de développement d'habiletés et d'attitudes. C'est en quelque sorte le processus qui permet la croissance des savoirs et des habiletés d'une personne. Plus opérationnellement, l'apprentissage est défini de la façon suivante:

Un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle.⁴⁸

Apprendre implique donc chez le sujet « un changement durable au niveau des connaissances, des comportements ou des attitudes. »⁴⁹ Dans un contexte d'homologation en coopération internationale et donc, de relations interculturelles entre les homologues, le coopérant et le national, comment s'assurer de l'atteinte d'un «changement durable» ?

⁴⁸ LEGENDRE, Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation. page 36.

⁴⁹ Ibid. page 35.

Dans une étude de Kealey⁵⁰, portant sur l'efficacité à l'étranger, on constate que « même si la plupart des Canadiens affectés à l'étranger s'adaptent bien et sont satisfaits de leur vie outre mer, seul un petit pourcentage d'entre eux parvient à transmettre ses connaissances et ses compétences à ses homologues du pays bénéficiaire.» Selon Kealey, « la raison semble en être l'incapacité des conseillers à avoir des échanges valables avec leurs homologues. » Or, « (...) Les contacts avec les homologues et leur culture, ainsi qu'un intérêt manifesté envers eux, sont les conditions indispensables à un transfert valable des compétences.»

Dans cette optique, la qualité du transfert de compétences est proportionnelle à la qualité de la relation interculturelle développée et entretenue par les homologues. La valeur de l'exercice de l'homologation en coopération internationale tient principalement, mais non exclusivement, au dépassement de l'ethnocentrisme et, à la reconnaissance et au respect des visions du monde en présence.

En coopération internationale, dépasser l'ethnocentrisme, ne serait-ce pas par analogie reconnaître la nécessité d'identifier ces différentes manifestations culturelles, accepter les forces intrinsèques à chacune, qui sont toutes des constituantes valables d'une

⁵⁰ KEALEY, Daniel, L'efficacité interculturelle. pages 6-8.

vision du monde ? Conséquemment, il faut éviter cette tendance à ne percevoir que «la partie apparente de l'iceberg». Ainsi:

L'ouverture aux autres cultures n'est pas chose simple; elle commande des tâches difficiles, qui ne peuvent être éludées. La première, et sans doute la plus ardue, consiste à découvrir et à accepter le point de vue de l'autre, l'optique qui dérive de sa vision du monde (Weltanschauung). Cette vision n'est jamais purement intellectuelle; elle a aussi une coloration affective, car elle porte la mémoire d'un long et pénible travail historique pour domestiquer le monde.⁵¹

C'est un défi important posé à l'exercice de l'homologation en coopération internationale.

⁵¹ LEMAIRE, P. Marcel, La communication interculturelle. page 598.

CHAPITRE III
CONTEXTE D'INTERPRÉTATION
POUR L'HOMOLOGATION

CHAPITRE 3 - CONTEXTE D'INTERPRÉTATION POUR L'HOMOLOGATION

Le présent chapitre a pour objet, le contexte d'interprétation pour l'homologation. Dans un premier temps, nous présentons le contexte général de l'expérience réalisée, soit le Gabon, en dégagant, plus particulièrement, quelques points de repère concernant le système d'éducation dans lequel l'intervention de coopération s'est déroulée.

Dans un deuxième temps, nous présentons sommairement la genèse et l'élaboration du projet de formation scientifique et technique Canada-Gabon, phase III, tel que conçu par l'Agence canadienne de développement international et réalisé par le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, en insistant plus particulièrement sur les activités d'homologation planifiées dans le cadre du projet.

Finalement, dans un troisième temps, nous dégageons le schéma théorique de l'homologation, élaboré par les responsables du projet de formation scientifique et technique entre le Canada et le Gabon.

Cette démarche nous conduira, au chapitre suivant, à la présentation des données sur l'homologation réalisée.

3.1 LE CONTEXTE GÉNÉRAL

3.1.1 Le Gabon

Le Gabon, pays d'Afrique francophone, est situé sur l'équateur dans le golfe de Guinée et est ouvert sur l'océan Atlantique. Il est entouré de la Guinée-Équatoriale au nord-ouest, du Cameroun au nord et du Congo au sud. Ses voisins sont tous reliés par les ethnies et parfois même par les familles. Sa population, évaluée à 1,320,000 habitants et sa superficie de 267,670 kilomètres carrés,⁵² soit près de la moitié de celle de la France, font de cet état de l'Afrique centrale un pays sous-peuplé. Cette situation s'explique, entre autres, en raison des forêts très denses et marécageuses qui couvrent près de 80% du territoire, ainsi que des nombreuses luttes tribales qui ont marqué son histoire et qui auraient freiné des migrations massives. Quoiqu'il en soit, le pays jouit d'une situation physique et économique privilégiée. Des ressources minérales importantes, dont le pétrole, le manganèse et l'uranium, ainsi que diverses richesses naturelles portent le développement du Gabon. Ainsi, le revenu par habitant, cinq fois supérieur à celui de son voisin le Cameroun, place le Gabon, sur la scène internationale, dans la catégorie des pays en développement plutôt que sous-développés.

⁵² L'état du monde 1995. Boréal, page 286.

De tradition orale, la culture ancestrale est encore omniprésente. Le peuple gabonais conserve ses rites et ses croyances par une multitude de pratiques rituelles et initiatiques propres à chaque ethnie. La carte ethnique du Gabon est relativement complexe. On y retrouve plus d'une quarantaine d'ethnies, la plupart s'exprimant à l'intérieur du groupe linguistique bantou, mais il existe quarante-trois dialectes recensés au Gabon. Les Pygmées représentent un élément particulier de la population. Ils seraient les premiers à avoir habité le territoire. Vivant de chasse et de cueillette dans la forêt, ils sont aujourd'hui fort peu nombreux. Les ethnies Fang et Myéné forment l'entité culturelle et le groupe linguistique dominants. Cependant, le français, qui est la langue officielle, constitue un dénominateur commun de communication dans cette diversité.

Ancienne colonie française, le Gabon a obtenu son indépendance le 17 août 1960. Comme pour les autres pays africains, une des tâches majeures qui s'imposait aux nouveaux états, et plus particulièrement au Gabon, était de prendre le relais dans la gestion de la diversité ethnique et à développer une identité nationale. Le défi est important:

(...) Héritiers des cadres administratifs de l'époque coloniale, arbitrairement découpés, souvent au gré des partages et des compromis entre Européens, sans tradition de communauté politique, ils (les nouveaux États du tiers-monde) rassemblent trop souvent des éléments hétérogènes dont la diversité ethnique, linguistique ou religieuse est génératrice de tensions, voire d'affrontements internes.⁵³

⁵³ INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL DU GABON. Le Gabon, Edicef, 1993, page 16.

Sur le plan politique, en ces années où chaque pays africain apprend la démocratie, le Gabon fait figure de pouce par l'instauration du multipartisme et par ses idéaux aux plans national, régional et africain. En mars 1991, après une période d'agitation socio-politique intense conduisant à l'organisation d'une conférence nationale, le Gabon adopte une nouvelle constitution. Cette loi fondamentale, votée à l'unanimité par l'Assemblée nationale, confirme l'instauration d'un État de droit au Gabon. Sur la scène internationale, le Gabon se présente par ailleurs comme l'un des plus fervents défenseurs de l'unité africaine.

3.1.2 L'éducation au Gabon

À la suite de son indépendance et dans la foulée de la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Gabon définit les finalités de son système d'éducation, dont la structure demeure de type français républicain. La première initiative vise la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire le droit à l'éducation pour tous; l'éducation devient un attribut même de la réelle indépendance.

C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation nationale entreprend une restructuration des programmes, pour ajouter à l'objectif déjà présent "d'ouverture sur le monde", la reconnaissance des valeurs et coutumes locales. Cependant, la

structure, mis à part quelques éléments propres, restera fidèle au modèle français, afin de préserver l'équivalence des diplômes⁵⁴.

. Développement de l'éducation au Gabon

Comme dans tout pays d'Afrique noire, l'éducation traditionnelle au Gabon est une affaire familiale et ethnique. Les apprentissages se réalisent à travers les expériences de la quotidienneté et sont gradués par des rituels initiatiques propres aux familles et aux ethnies. Le développement d'un système de scolarisation formelle structuré et organisé que nous appellerions "national", en opposition au système familial et ethnique, débutera avec l'époque coloniale.

Ainsi, la première école collective est fondée en 1845 par le missionnaire français Bessieux. L'enseignement, basé sur la religion, le calcul élémentaire et la grammaire, obtient peu de succès. Cette conception formalisée de l'apprentissage, axée sur le développement intellectuel, ne rejoint pas les préoccupations des autochtones qui, rappelons-le, sont de traditions orales et artisanales. Les missions religieuses françaises devront donc reviser leurs objectifs et s'orienter vers une instruction formelle davantage pratique et utilitariste. Les objectifs de la scolarisation seront d'abord utilitaires.

⁵⁴ Voir à l'annexe I le tableau comparatif du système scolaire québécois et franco-gabonais.

Dès 1865, les écoles missionnaires françaises offriront donc une formation technique élémentaire, répondant ainsi aux besoins du développement de la colonie. Pour procurer des manoeuvres, menuisiers, forgerons, blanchisseurs et agriculteurs, l'école formera des agents subalternes au service des administrateurs de la colonie et des missionnaires. Cette politique permettra au système scolaire colonial de fonctionner à deux niveaux. Les finalités de l'enseignement seront d'abord utilitaires, mais subsidiairement sociales et culturelles.

En effet, l'apprentissage "des petits métiers", en plus de répondre aux besoins de main-d'oeuvre de la colonie, permettra à l'école de transmettre en plus les valeurs chrétiennes à des gens imprégnés depuis toujours d'animisme. Cette vision à la fois utilitaire et dogmatique de l'enseignement permettra également d'atteindre un statut important qui aura des répercussions durables sur le développement culturel et social de la colonie, soit l'apprentissage d'une langue universelle. Le français s'imposera peu à peu comme langue de communication dans une colonie qui compte plus de quarante dialectes oraux.

Le système colonial marquera aussi fortement le système d'éducation gabonais en accélérant le passage d'une éducation de type familial à une scolarisation de type étatique.

. L'avènement de l'indépendance et le développement du système d'éducation

À la suite de l'indépendance, les autorités gabonaises chercheront à utiliser le système scolaire comme facteur prépondérant du développement économique du pays. Les premières expressions de l'identité nationale se développeront par la création du ministère de l'Éducation nationale. Deux objectifs lui seront imposés, soit la généralisation de l'enseignement et le développement d'un contenu d'éducation encore plus axé sur la formation d'une main-d'oeuvre adaptée aux besoins du pays. Le couronnement final est la gabonisation des postes administratifs décisionnels, antérieurement occupés par les colonisateurs.

Cette décision politique conduira le ministère de l'Éducation nationale et le gouvernement de la République Gabonaise à adopter un plan d'action qui guidera le développement du système d'éducation gabonais. Dans ce qu'il convient d'appeler «la réforme de 1964», les principaux aspects du plan d'action se formulent ainsi:

- . la scolarisation primaire est obligatoire et gratuite pour tous les Gabonais de 6 à 16 ans;
- . le développement des enseignements secondaire et technique;
- . la mise en place d'un réseau d'enseignement supérieur;
- . la gabonisation des postes d'enseignants et d'administrateurs scolaires.

L'implantation de ces différents objectifs nécessitera une mobilisation nationale importante. Le Gabon devient un grand chantier: construction d'écoles à travers le pays; achat d'équipements et de matériels pédagogiques; création de l'université nationale dans la capitale; octroi de budgets importants au ministère de l'Éducation nationale pour faire face à l'obligation et à la gratuité scolaires au niveau primaire; mise en place d'une commission nationale des bourses pour tous les élèves de niveau secondaire et les étudiants universitaires.

L'aide étrangère sera également sollicitée par le Gabon au cours de cette période pour lui permettre d'atteindre ses objectifs de formation de maîtres et de responsables gabonais. Le Gabon fera appel à des sources diversifiées de financement et d'appuis techniques, autrefois assurés par la seule France colonisatrice. Cette période marquera donc le début des programmes de coopération canadienne avec le Gabon, tels que nous les connaissons encore aujourd'hui.

Les États généraux de l'éducation et de la formation, qui se sont tenus en décembre 1983, vont confirmer les progrès réalisés au cours des vingt années précédentes. Conformément aux objectifs établis par la réforme de 1964, l'infrastructure scolaire est bien en place. L'enseignement est gratuit et obligatoire pour les jeunes Gabonais de 6 à 16 ans, pendant 6 ans à l'école primaire, puis dans le premier cycle du secondaire, général ou technique, pendant 4 ans.

Quant au développement des enseignements secondaire général et technique puis de l'enseignement supérieur, bien que l'infrastructure soit en place, de nombreux problèmes persistent. En effet, le taux de redoublements au primaire est très élevé. Un fort pourcentage des élèves atteignent l'âge limite de 16 ans sans même avoir obtenu le certificat d'études primaires. Le décrochage scolaire à la fin du primaire et au premier cycle du secondaire est important. En fait, 68.3% des élèves quitteront le cycle primaire sans le certificat, sans donc pousser plus avant leurs études, bien avant l'âge de 16 ans. Les États généraux confirmeront également que dans le premier cycle du secondaire, 52.6% des élèves ont entre 3 et 7 ans de trop, même si la norme fixe un maximum de deux redoublements sous peine d'exclusion du système.⁵⁵ Ces constatations imposent la révision de la formation professionnelle lors de la réforme nationale mise en place en 1988.

En ce qui concerne la gabonisation des postes d'enseignants et d'administrateurs scolaires, les États généraux confirmeront que le taux de gabonisation des postes d'enseignants au niveau primaire est de 100%. Cependant les enseignements du secondaire et du tertiaire sont toujours dispensés majoritairement par un personnel étranger dans le cadre des programmes de coopération. On y constate alors que 72% des enseignants au niveau secondaire et près de 95% des professeurs au niveau tertiaire sont des étrangers. Le rapport sur les États généraux de l'éducation et de

⁵⁵ RÉPUBLIQUE GABONAISE. États généraux de l'éducation et de la formation. pages 8 et 9.

la formation analyse le peu d'intérêt des Gabonais pour les études avancées et l'échec partiel de la réforme de 1964, de la façon suivante.

Malgré des réalisations matérielles impressionnantes conduisant à l'établissement d'une infrastructure scolaire complète et efficiente, le système éducatif est toujours orienté à partir du modèle français des années cinquante et soixante, qui ne correspond pas aux besoins et aux aspirations du Gabon d'aujourd'hui. De façon plus précise, le système éducatif gabonais n'a pas soutenu le développement économique et social du pays. L'amélioration des finalités et des objectifs éducatifs impose au système scolaire de s'adapter aux réalités du développement d'un pays indépendant. Le système d'éducation doit mettre en valeur le patrimoine culturel en intégrant les traditions et les valeurs qui lui sont propres. De plus, la formation doit apporter une meilleure adéquation entre formation et emploi.

Ainsi, les États généraux de l'éducation et de la formation fixeront des priorités au système éducatif d'alors qui seront implantées lors de la réforme nationale de 1988. Dès lors, l'éducation doit mettre en valeur le patrimoine culturel en intégrant les traditions et les valeurs gabonaises. Par ailleurs, on cherche à adapter les programmes et les méthodes aux réalités gabonaises, en procédant à l'analyse des besoins de formation en entreprise et en multipliant les consultations avec les principaux intervenants économiques. Le gouvernement cherche à donner à

l'éducation une portée nationale dont l'aspect prioritaire vise le développement économique et l'intégration dans l'école des valeurs et des traditions gabonaises.

C'est dans cet esprit que s'amorcera, en 1988, la réforme des programmes qui seront axés davantage sur les activités d'apprentissage pour préparer plus adéquatement au marché du travail et rencontrer l'objectif national de l'école gabonaise qui est de:

(...) former des hommes conscients de leurs responsabilités dans l'édification de la communauté nationale; capables d'agir sur leur environnement pour le transformer dans le sens d'un mieux vivre; des hommes enracinés dans les valeurs culturelles gabonaises, mais ouverts à tous les progrès d'où qu'ils viennent; des hommes susceptibles de mieux satisfaire les besoins et de promouvoir le développement économique, social et culturel du pays.⁵⁶

Sous un autre angle, les différents traités de coopération, signés entre la France et le Gabon, assurent néanmoins toujours une place aux enseignants français dans certaines régions et dans certaines institutions. Enfin, les diverses coopérations étrangères ne font que compléter ces corps enseignants.

Or, dans un idéal d'autosuffisance professorale, le Gabon verra au placement croissant de nationaux dans le secteur de l'éducation. Rapidement, de nombreux diplômés gabonais seront formés "sur le tas" par le biais de stages, animés par des conseillers pédagogiques, la plupart grâce aux organismes de coopération.

⁵⁶ Ministère de l'Éducation Nationale du Gabon. 8e séminaire des inspecteurs de l'E.P., 1978, page 58.

Le tableau suivant détaille les effectifs du Gabon en 1988, dans le système d'éducation, à la suite de la réforme de 1964 et des États généraux de l'éducation et de la formation tenus en 1983. C'est dans ce contexte que s'inscrit l'intervention utilisée comme données de vérification dans cette recherche sur l'homologation.

TABLEAU III: LES EFFECTIFS SCOLAIRES AU GABON EN 1988 ⁵⁷

DESCRIPTION ⁵⁸	GABON
Élèves qui terminent leurs études primaires (C.E.P.) ⁵⁹	44 %
Élèves qui accèdent au niveau secondaire . secteur général: . secteur technique:	37 % 30 % 7 %
Élèves qui accèdent à l'enseignement supérieur	4 %
Étudiants diplômés à l'enseignement supérieur	0,8 %
Enseignants gabonais au primaire	100 %
Enseignants gabonais au secondaire	28 %
Enseignants et professeurs gabonais au tertiaire	5 %

⁵⁷ Sources : INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL. Le Gabon. page 114.
RÉPUBLIQUE GABONAISE. États généraux de l'éducation et de la formation. Pages 15-17.

⁵⁸ Sur une base d'inscription de 100.

⁵⁹ Jusqu'à l'âge de 16 ans.

3.2 L'INTERVENTION: LE PROJET DE FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

3.2.1 Genèse et élaboration du projet

C'est en 1965 qu'a débuté la coopération canado-gabonaise par l'octroi de bourses d'études au Canada et l'envoi de quelques enseignants. Le 4 août 1967, une convention était signée entre le Canada et le Gabon, établissant les responsabilités administratives des deux pays. Jusqu'en 1981, la coopération canadienne s'est limitée à des projets FAM (Fonds administrés par la mission) et au projet de l'École Normale Supérieure, qui comprenait trois volets : construction, assistance technique et formation. C'est d'abord en éducation que s'est établie la coopération canado-gabonaise. Cependant, dès le début des années 1980, elle s'est étendue au secteur industriel, tout en conservant une place importante dans l'éducation et dans la formation.

Le projet de développement utilisé dans cette étude date de 1982. Le *Projet d'assistance technique à frais partagés Canada-Gabon* a connu deux phases d'opération, soit de 1982 à 1985 et de 1985 à 1987, exécutées par l'Entraide Universitaire Mondiale du Canada (EUMC). Ces phases consistaient exclusivement dans l'envoi de personnes-ressources pour appuyer le Gabon dans le développement et la démocratisation de son système d'éducation. Il s'agissait alors d'une coopération dite de substitution. Les États généraux de l'éducation et de la

formation, tenus en 1983, ont entériné cette forme de développement destinée à mettre en place plusieurs éléments permettant de dynamiser et de valoriser l'éducation gabonaise.

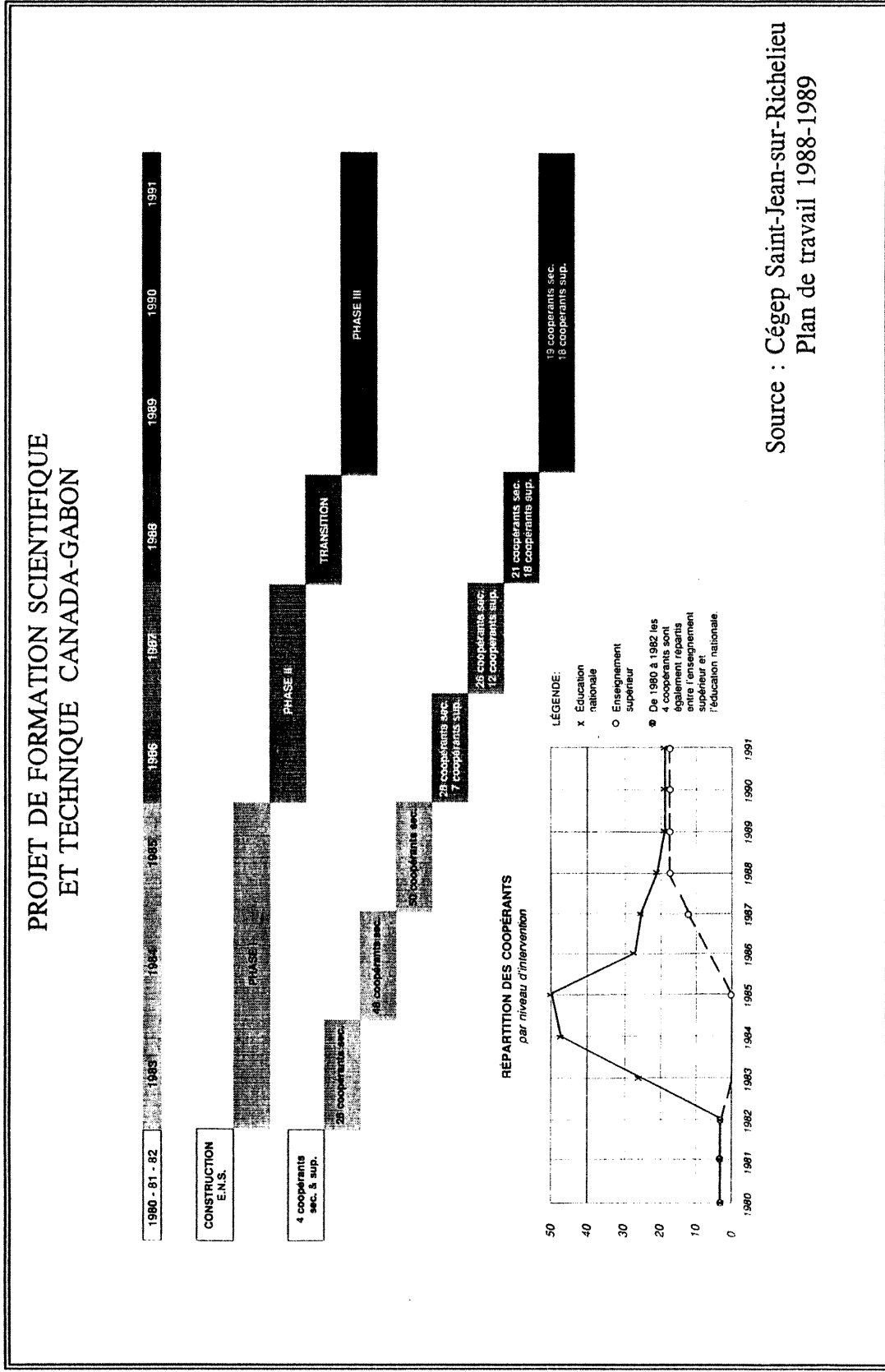
L'évaluation des résultats obtenus au cours de ces deux phases d'intervention a été faite dans un rapport de l'ACDI en 1987.⁶⁰ Ce rapport proposait une année de transition (1987-1988) pour élaborer un nouveau projet conformément aux orientations nouvelles adoptées lors des États généraux de 1983. Ce nouveau projet s'articulait à partir des trois axes suivants :

- 1° Des interventions davantage tournées vers la formation technique et professionnelle en remplacement de l'enseignement de base primaire et secondaire.
- 2° Des interventions résolument orientées vers une coopération de transfert et non plus de substitution.
- 3° Une prise en charge progressive des activités de développement par les partenaires gabonais eux-mêmes.

Le tableau IV, extrait du plan de travail annuel pour 1988-1989, produit par l'agence d'exécution du projet, retrace la chronologie du projet de formation scientifique et technique à frais partagés entre le Canada et le Gabon.

⁶⁰ ACDI, Projet d'assistance technique à frais partagés, Canada-Gabon, Phases I et II. Rapport d'évaluation, C. Blanchette, R. Guay. Février 1987.

TABEAU IV



Source : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Plan de travail 1988-1989

3.2.2 Description du projet

Afin de mieux situer l'utilisation des données tirées de ce projet qui servent de vérification lors de la démonstration constituant la présente recherche, il est important de présenter les éléments qui ont servi d'indicateurs pour l'élaboration de la phase III.⁶¹

Le projet de formation scientifique et technique Canada-Gabon, Phase III, part des résultats obtenus lors des phases I et II, ainsi que de la contribution canadienne prévue lors de la réforme scolaire gabonaise. Les activités canadiennes devaient assurer l'enracinement des acquis, devenir une coopération de développement mieux ciblée. Voilà les prémisses qui ont guidé l'ACDI dans l'élaboration de la phase III du projet.

Le projet éducatif portait sur les sciences et les techniques, en vue de renforcer et de développer les relations bilatérales entre les deux pays. Cette finalité se concentrait sur un seul objectif, celui d'appuyer les institutions gabonaises dans le développement des ressources humaines, scientifiques et techniques, en adaptant aux conditions locales des approches pédagogiques utilisées au Canada.

⁶¹ ACIDI. Plan d'opération du projet phase III, août 1987.

Les «extrants»⁶² du projet

Les principaux extrants prévus du projet étaient les suivants:

1. Des formateurs gabonais capables de développer et d'utiliser des moyens didactiques s'inspirant des approches pédagogiques utilisées au Canada.
2. Des étudiants gabonais formés selon des méthodes de pédagogie active centrées sur l'apprenant.
3. Des homologues gabonais, formateurs ou enseignants, aptes à utiliser des approches pédagogiques nord-américaines dans l'exercice de leurs fonctions.
4. Des modalités développées par les enseignants du secteur technique pour améliorer la liaison entre l'école et le milieu industriel gabonais.
5. Des centres de documentation adéquats à l'École Normale Supérieure (ENS), à l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET), à l'Institut Pédagogique National (IPN) et à l'Université des Sciences et des Techniques de Masuku (USTM).

⁶² Les termes **extrants** et **intrants**, utilisés par l'ACDI, réfèrent respectivement aux résultats anticipés et aux ressources matérielles, financières et humaines, investies.

Les «intrants» au projet

Les principaux intrants au projet étaient constitués des éléments suivants:

1. **Personnes ressources:** l'affectation de 39 coopérants pour chaque année du projet; enseignants, techniciens, conseillers pédagogiques et professionnels (bibliothécaires, informaticiens, gestionnaires).
2. **Perfectionnement:** mise en place de sessions de perfectionnement pour les coopérants et les homologues: journées pédagogiques; sessions de formation; organisation de stages de courte durée au Canada.
3. **Appui technique:** l'expédition et l'installation de matériels pédagogiques et didactiques en vue de la réalisation de projets éducatifs susceptibles de contribuer au développement institutionnel.
4. **Appui financier:** la contribution de la partie canadienne a été fixée à 50% du coût global du projet.
5. **Processus d'évaluation:** une évaluation régulière, sur une base trimestrielle, à réaliser par l'agence d'exécution du projet et dépôt à l'ACDI de rapports semestriels. Enfin, une évaluation ACIDI-GABON en cours de projet, puis à la fin du projet.

Les «conditions critiques»⁶³

Les conditions critiques susceptibles d'assurer le succès du projet sont les suivantes:

. Les conditions critiques liées à la finalité du projet:

1. Une juste compréhension, de la part des participants, de la nature de la coopération canadienne.
2. Une collaboration étroite entre la direction du projet, les ministères impliqués et les chefs d'établissements.

. Les conditions critiques liées au but du projet:

3. Une collaboration entre les coopérants canadiens et leurs homologues gabonais.
4. L'appui des autorités des établissements et des ministères.
5. La prise en charge de la coordination des projets éducatifs par le directeur pédagogique de l'agence d'exécution.

. Les conditions critiques liées aux extrants du projet:

6. Des homologues gabonais et canadiens officiellement désignés.
7. Une participation soutenue des homologues au projet.
8. Un appui effectif des différentes autorités gabonaises concernées.

⁶³ L'expression "conditions critiques" est fréquemment utilisée dans la documentation de l'ACDI. Ce sont les prérequis susceptibles d'assurer l'atteinte ou non des objectifs du projet tel que conçu.

. Les conditions critiques liées aux intrants du projet:

9. La sélection d'un personnel canadien compétent pour tous les postes prévus au projet.
10. L'acceptation par la partie gabonaise des désignations de coopérants.
11. Le choix d'une agence d'exécution apte à diriger ce type de projet.
12. La disponibilité et la motivation des homologues.
13. Le respect du mode de fonctionnement administratif prévu à l'entente Canada-Gabon.
14. Les contributions canadiennes et gabonaises versées intégralement, dans les échéances prévues.

3.2.3 Mise en place et réalisation

Conformément aux ententes intervenues entre l'ACDI, concepteur et bailleur de fonds du projet et l'agence d'exécution retenue pour la réalisation du projet, le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, il revient à l'agence d'exécution du projet de développer la structure de fonctionnement et les modalités nécessaires.

L'atteinte des objectifs du projet, c'est-à-dire la réalisation des extrants présentés plus haut, suppose un encadrement pédagogique souple et adapté au cheminement méthodologique du projet. Une pédagogie active centrée sur la personnalisation de l'enseignement et des apprentissages permet, selon l'agence d'exécution, d'adapter l'enseignement aux besoins individuels de chacun des intervenants.

Les tableaux V et VI produits par l'agence d'exécution du projet, présentent, en forme de synthèse, les principaux objectifs et la méthodologie du projet, ainsi que la dynamique globale de cette pédagogie de la réussite posée par l'agence d'exécution.⁶⁴

Dans ce contexte, l'homologation est conçue comme étant l'outil privilégié en vue d'assurer le développement et l'autosuffisance des ressources humaines gabonaises. Il dépend donc de la gestion pédagogique du projet de développer une stratégie capable d'exploiter le modèle pédagogique prévu grâce à son encadrement adéquat.

⁶⁴ CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU. Plan de travail éducatif. Septembre 1988.

TABLEAU V

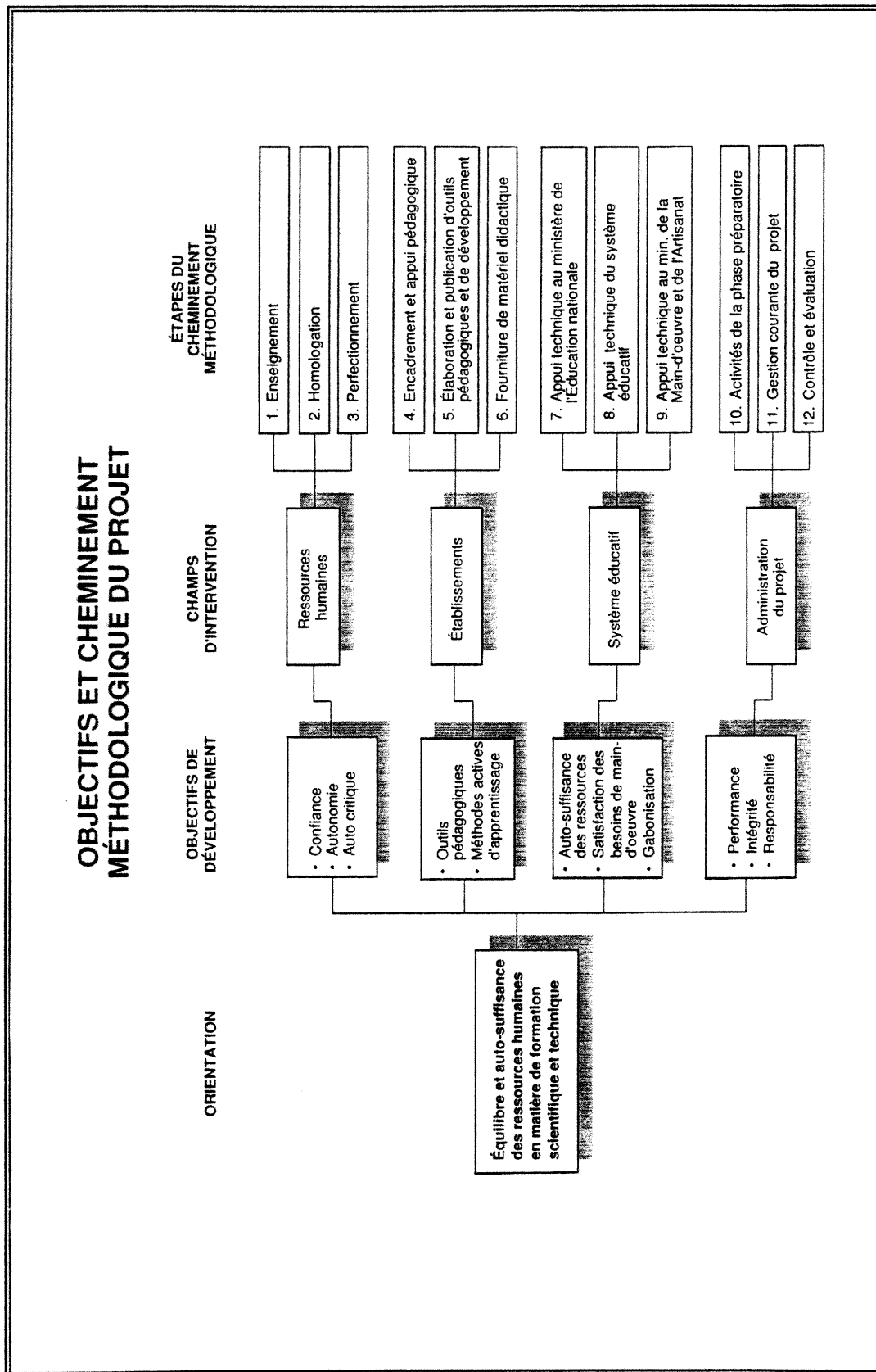
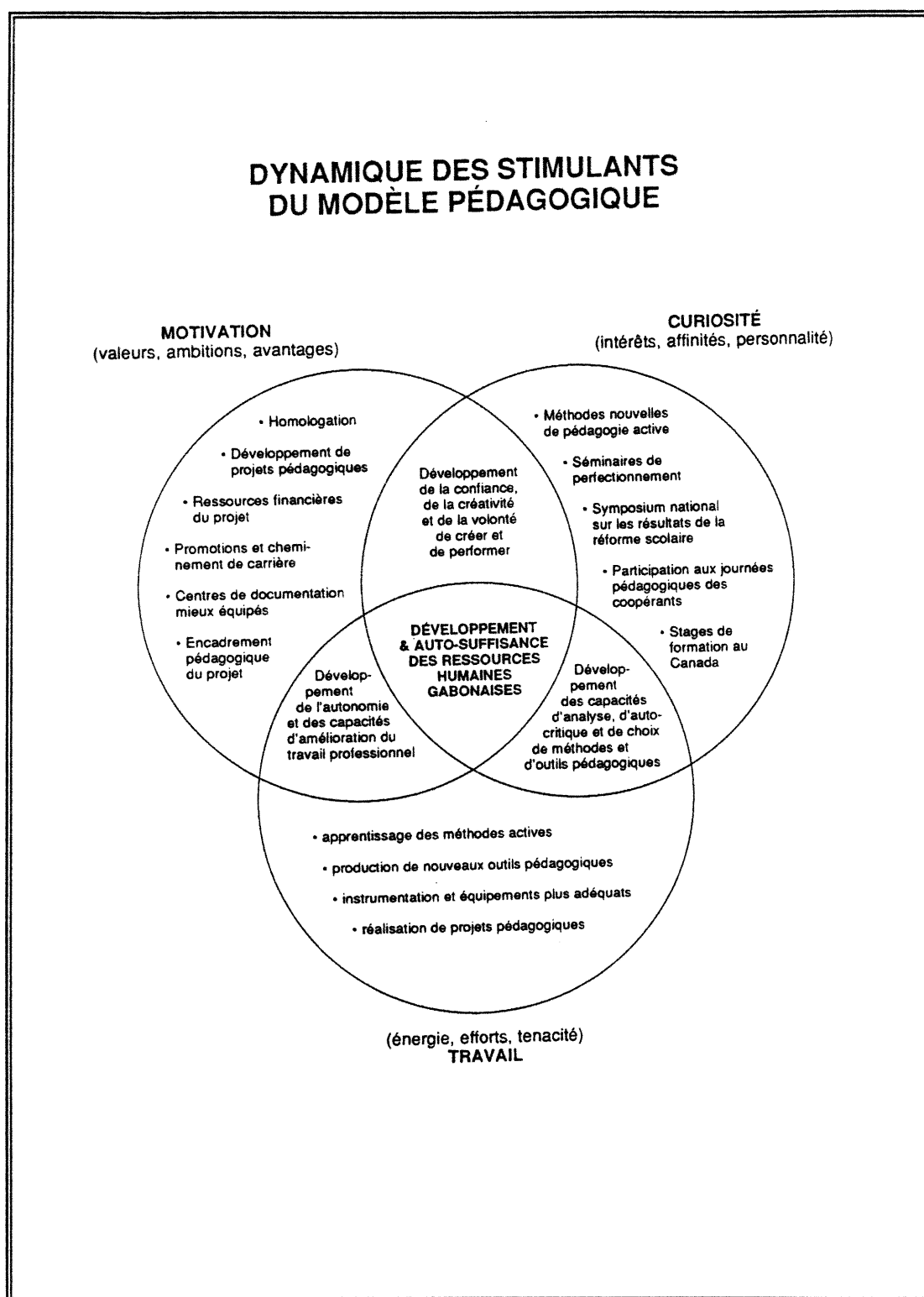


TABLEAU VI



3.3 L'HOMOLOGATION ET LE PROJET DE FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE CANADA-GABON

Dans le cadre du projet de formation scientifique et technique, présenté précédemment, l'homologation constituait un des éléments-clés de l'approche méthodologique utilisée et de la délimitation de ses objectifs. Selon l'agence d'exécution du projet, choisir l'homologation consistait principalement à impliquer des professeurs et des conseillers canadiens et gabonais dans une démarche éducative à l'intérieur d'un cadre d'action structuré et de moyens pédagogiques développés en commun.

Sans homologation réelle, c'est-à-dire, volontaire et intéressée de part et d'autre, les énergies et les efforts consacrés aux projets pédagogiques risquaient la simple substitution, c'est-à-dire de ne pas générer une implication gabonaise motivée, de ne pas permettre l'atteinte de l'autosuffisance des ressources humaines autochtones.

Un programme d'homologation faisant appel à des collègues gabonais animés par les mêmes soucis d'implication et de valorisation que les coopérants est certainement tout désigné. L'analyse démontrera toutefois que la majorité des coopérants ont travaillé en fait tout au long sans homologues attirés, ou avec des enseignants africains autres que gabonais. Devant ces dysfonctions, les responsables du projet ont improvisé des solutions de rechange au modèle, permettant d'y inclure les éléments suivants:

- une intervention plus marquée et plus soutenue de la part du directeur pédagogique du projet auprès des directeurs d'établissements afin de les convaincre du bien-fondé du modèle d'homologation et de les impliquer davantage eux-mêmes dans le processus d'identification;
- la description de la tâche-cadre pour l'homologue, faisant ressortir nettement les aspects professionnels d'une telle implication.
- dans le réseau des écoles normales, par la motivation et la valorisation des recrues, une homologation différée pourrait être réalisée avec de futurs enseignants capables de créer un effet d'entraînement dans le milieu;
- pour favoriser la recherche, l'homologation avec de jeunes scientifiques augmenterait leur expertise en vue de projets éducatifs ultérieurs.
- au sujet de la formation technique dans les lycées, l'homologation pourrait se concevoir avec des homologues oeuvrant déjà dans l'industrie gabonaise;
- enfin, en cas d'absence d'homologues dans certains projets pédagogiques ou éducatifs, l'association du département, du service ou même de la direction de l'établissement, pourrait constituer une homologation de substitution.

C'est dans ce contexte vécu que se sont développés les modèles d'homologation, ce qui, de toute évidence, n'était toutefois pas conforme aux ententes et aux accords protocolaires convenus au départ.

3.3.1 L'adaptation du concept d'homologation tel qu'inséré dans le projet

Le concept d'homologation en coopération internationale étant relativement novateur et peu exploité, les responsables ont cherché à le situer et à le définir à la lueur de l'expérience vécue sur le terrain. Au départ, l'homologation est considérée, de façon globale, comme une action qui consiste à équilibrer des responsabilités et à échanger des expertises, d'où la définition qu'un homologue est une personne qui est dans les mêmes conditions de statut et de travail qu'une autre personne.

Cette définition englobante de l'homologation ne peut s'appliquer rigoureusement dans un contexte de coopération internationale, où des homologues coopérants, d'une part, nationaux, d'autre part, vivent différentes conditions de statut et de travail. De plus, l'homologation ne saurait être utilisée non plus comme une fin, une norme à idéaliser, mais plutôt comme une situation transitoire, un outil parmi d'autres, en vue du transfert d'expertises.

Définition de l'homologation

Afin de pallier aux aléas et d'articuler de façon cohérente les différentes interventions planifiées, les responsables posent, dans un premier temps, certaines balises à l'homologation dans le but de respecter les grandes orientations du projet. Ainsi, l'homologation doit respecter une des deux orientations suivantes:

1. Une association volontaire et convergente d'un coopérant canadien et d'un collègue gabonais, axée sur le transfert des connaissances et des techniques, ayant comme objectif ultime la prise en charge, par l'homologue gabonais, de la fonction actuellement occupée par le coopérant canadien.
2. Une association de partenaires, canadiens et gabonais, ayant pour but de développer, d'expérimenter des méthodes et des techniques efficaces d'enseignement ou de travail professionnel, compte tenu des conditions qui prévalent dans divers milieux d'apprentissage.

Une définition opérationnelle de l'homologation

Ces balises et l'exercice subséquent de l'homologation permettent aux responsables de mieux cerner, dans un deuxième temps, le concept d'homologation adapté à un projet et au contexte de la coopération internationale.

Ainsi, selon ce contexte et dans le cadre de la présente recherche, le concept d'homologation est utilisé dans le sens suivant:

Une homologation, c'est d'abord et avant tout une association «pairée», volontaire et convergente d'un coopérant étranger et d'un collègue autochtone, axée sur le transfert, ayant comme objectif ultime la prise en charge, par le collègue autochtone, de la fonction initialement confiée au coopérant canadien.

L'homologation est donc un moyen, limité dans la durée, d'intervention dans la formation d'une personne, par transfert, en vue d'améliorer son expertise.

3.3.2 Types d'homologation

Ces balises et cette définition de l'homologation permettent de préciser les interventions et de concrétiser les objectifs de l'homologation en respectant les conditions

qui prévalent dans les milieux d'apprentissage. Distinguons dès lors trois types d'homologation identifiés par les sigles AA, BB et CC.⁶⁵

Le type AA; visant un remplacement intégral éventuel des coopérants par leurs homologues: gabonisation du poste après une formation pratique, de type formel ou informel.

Le type BB; visant un support aux collègues gabonais: transfert de connaissances et de techniques; impact sur l'institution et sur le système éducatif gabonais.

Le type CC; visant l'impact d'une pédagogie canadienne chez les individus, collègues ou étudiants.

Dans tous ces cas, l'homologation tente de respecter l'équilibre «appropriation/insertion/adaptation», afin de maximiser l'atteinte des objectifs de formation de ressources humaines gabonaises. Le transfert doit d'abord et avant tout s'appuyer sur une appropriation et une intégration d'approches pédagogiques "nord-américaines" par l'homologue gabonais. Cette appropriation individualisée d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être relativement différents, est préalable à toute implantation institutionnelle.

Il ne s'agit donc pas d'imposer une approche pédagogique toute faite, mais bien de personnaliser une autre façon d'agir afin de mieux l'adapter ensuite au contexte et aux besoins institutionnels. En ce sens le coopérant et l'homologue ont des rôles

⁶⁵ Afin de distinguer les types d'homologation de projets éducatifs antérieurs déjà identifiés par les lettres A, B, C, D et E.

complémentaires axés sur le transfert de connaissances et de techniques, dans la poursuite d'un objectif commun: l'adaptation de ces approches au contexte gabonais.

3.3.3 Caractéristiques des types d'homologation

Selon l'agence d'exécution pour qu'une homologation soit considérée de type AA, BB ou CC, elle doit répondre aux caractéristiques suivantes.

Caractéristiques de type AA:

- Le collègue gabonais a déjà un poste de travail régulier prévu par l'établissement (ou des garanties qu'un poste régulier lui sera octroyé à terme).
- Le collègue gabonais exerce la même fonction que celle exercée par le coopérant canadien.
- Le collègue gabonais a déjà une formation de base reconnue pour le poste occupé.
- Le collègue gabonais est reconnu comme étant en perfectionnement de formation dans le cadre de son travail.
- Le collègue gabonais et son établissement acceptent de parfaire et, éventuellement, de compléter sa formation par un stage d'étude structuré au Canada ou ailleurs.

- Le collègue gabonais doit normalement prendre la relève du coopérant canadien, lorsque sa démarche aura été considérée comme adéquate.
- Le collègue gabonais est intégré dans l'équipe de la coopération canadienne et participe à toutes ses activités professionnelles.

TABLEAU VII - REPRÉSENTATION GRAPHIQUE D'UNE INTERVENTION D'HOMOLOGATION DE TYPE AA

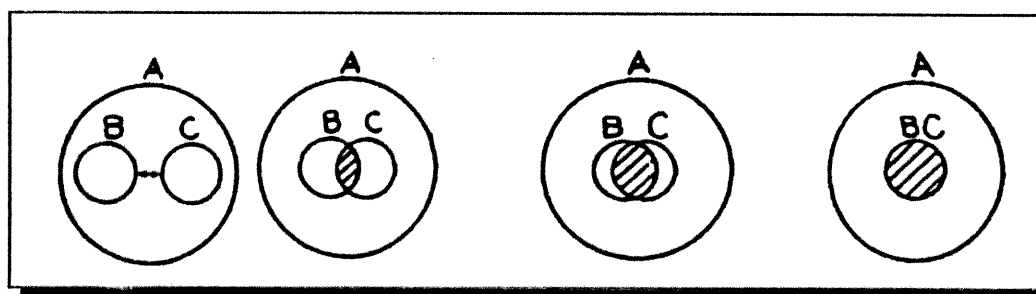


Figure 1

Figure 2

Figure 3

Figure 4

Cette séquence graphique représente l'évolution d'une intervention d'homologation de type AA. Le cercle A définit le poste, l'affectation. Ainsi, le coopérant canadien (cercle B) et le collègue gabonais (cercle C) partagent le même poste et exercent donc la même fonction.

La figure 1 représente la première étape de ce type d'intervention. C'est la prise de contact, l'approche personnelle et professionnelle, l'échange préliminaire de connaissances et de pratiques. Cette étape peut s'échelonner sur un ou deux trimestres.

Les figures 2 et 3, représentent l'interrelation graduée et progressive qui se crée entre les deux homologues. Il y a de plus en plus symbiose dans les approches, les apprentissages, les techniques et la philosophie de l'éducation. Ces étapes vont s'échelonner en moyenne sur une à deux années selon les qualifications acquises et l'expérience vécue par le collègue gabonais et le coopérant canadien.

La figure 3 représente l'aboutissement de ce type d'intervention où l'ensemble des activités reliées à la tâche professionnelle et aux projets communs qui se sont développés est vécu en symbiose. À ce stade, le collègue gabonais prend la relève. Il occupe seul le poste et en exerce toutes les fonctions.

Il y a gabonisation du poste. C'est l'ensemble de cette démarche (figures 1 à 4) qui est appelé le processus d'homologation.

Caractéristiques de type BB:

- Le coopérant canadien travaille dans un cadre régulier et structuré, avec un ou des collègues gabonais.
- L'objectif de ce travail de coopération vise le transfert de connaissances et de méthodologies qui s'opère à l'intérieur de projets communs.
- Ce travail commun, sur le plan pédagogique ou organisationnel, a un impact sur l'établissement et contribue au développement du système.

- Le ou les collègues gabonais sont invités à participer aux activités professionnelles de la coopération canadienne.
- Le ou les collègues gabonais ne sont pas destinés à prendre la relève du coopérant canadien, dont le poste et la fonction de travail sont propres à son organisation. Ils peuvent néanmoins poursuivre le travail amorcé (exemple: des projets) et devenir multiplicateurs d'une pédagogie "canadienne" adaptée.

TABLEAU VIII - REPRÉSENTATION GRAPHIQUE D'UNE INTERVENTION D'HOMOLOGATION DE TYPE BB

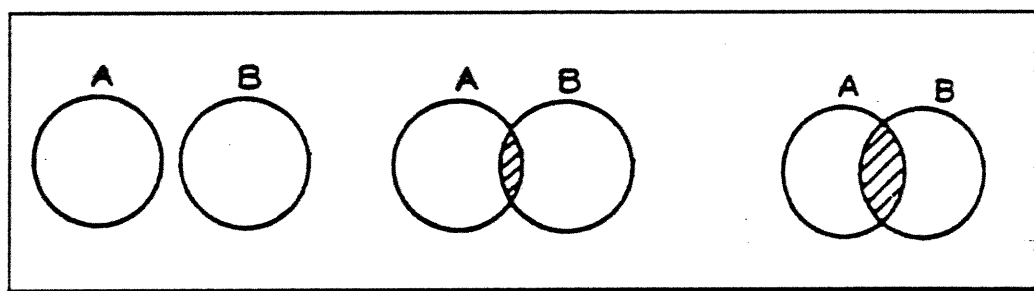


Figure 1

Figure 2

Figure 3

Le cercle A représente le poste du coopérant canadien, le cercle B celui du collègue gabonais (figure 1). Les interrelations entre les deux collègues iront en se multipliant, soit par le partage de tâches, soit par l'élaboration de projets communs. Cette interrelation est représentée dans les figures 2 et 3.

Bien que l'impact au niveau du transfert de connaissances et de techniques soit réel, le collègue gabonais ne peut éventuellement prendre la place du coopérant canadien,

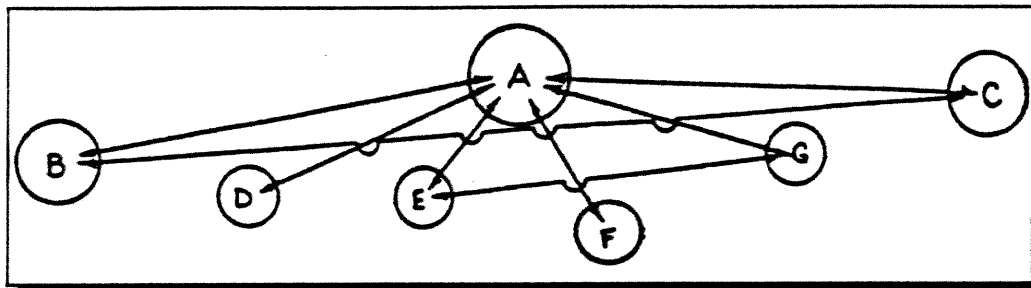
les deux ayant préalablement des postes différents. Il faut voir davantage cette séquence d'homologation comme un processus multiplicateur. Ce type d'interrelation peut se réaliser avec un ou plusieurs collègues gabonais, à partir des cours, des centres d'intérêt, des tâches exercées et des projets institutionnels qui prendront forme.

Il ne faut donc pas sous-estimer l'impact que peut avoir ce type d'homologation, bien qu'il soit plus difficile à cerner.

Caractéristiques de type CC:

- Le coopérant canadien, par sa méthodologie, ses approches pédagogiques, ses modes d'évaluation une fois adaptés et ses plans de cours rédigés, a un effet sur des individus, à des intensités diverses, que ce soit auprès des élèves ou des collègues de travail. Ce réseau complexe d'interrelations rend également le résultat difficile à évaluer.

**TABLEAU IX - REPRÉSENTATION GRAPHIQUE D'UNE
INTERVENTION D'HOMOLOGATION DE TYPE
CC**



Ce type d'interrelation est de nature dynamique, mais également difficile à cerner et à évaluer en terme de réussite. Le coopérant (cercle A) crée un réseau de relations professionnelles avec ses collègues (cercles B et C) et avec ses élèves (cercles D, E, F, G). Tout comme l'intervention de type BB, le type CC repose en partie encore sur une base de travail substitutionnelle. Cependant la dynamique ainsi créée ouvre la voie à une coopération de développement endogène.

Voilà donc le schéma théorique de l'homologation, élaboré dans le cadre du projet de formation scientifique et technique Canada-Gabon.

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION DES DONNÉES
SUR L'HOMOLOGATION

CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR L'HOMOLOGATION

L'objectif de ce chapitre est de présenter les données transmises dans les différents documents et rapports officiels à la suite de l'expérience du Projet de formation technique et scientifique Canada-Gabon dont nous avons fait état au chapitre précédent. Nous ne présentons ici que les informations officiellement disponibles, tout en étant conscient que plusieurs facteurs sous-jacents ont également influencé les résultats obtenus. Ceux-ci seront traités au chapitre suivant où nous analyserons l'ensemble des difficultés éprouvées et l'impact sur le déroulement de homologation des ressources humaines. Il s'agira alors de procéder à la vérification de la théorie présentée antérieurement, à partir de la réalisation de ce projet de coopération.

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche couvrent la période comprise entre les mois de septembre 1987 et d'août 1992, soit cinq (5) années. Les informations retenues proviennent des documents officiels faisant état de la progression des activités planifiées au cours de cette période. Pour respecter le déroulement de cette recherche, nous n'avons retenu que les informations ayant trait aux activités d'homologation proprement dites.

Les documents analysés ont été regroupés sous trois thématiques, selon la grille suivante:

La planification des activités

L'implantation et les réalisations

L'évaluation des activités

De plus, dans le but de faciliter la saisie des informations portant sur les activités d'homologation, nous avons tour à tour associé chaque thème aux indications suivantes:

Les attentes initiales

Les difficultés rencontrées

Les résultats obtenus

Un tableau synthèse des informations recueillies est présenté en conclusion du présent chapitre.

Afin de faciliter les références aux documents consultés, nous avons numéroté ceux-ci de 1 à 35. Les notes au bas de page réfèrent à l'ANNEXE II, LISTE DES DOCUMENTS UTILISÉS.

4.1 PLANIFICATION DES ACTIVITÉS: LES ATTENTES INITIALES

Dès le départ, il nous semble important de préciser que la conception du projet qui sert de vérification à la recherche a été élaborée par des experts de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), à la suite d'études de faisabilité réalisées au Gabon, donc selon un cadre opérationnel bureaucratique, plutôt que conceptuel et théorique. En conséquence, exception faite de l'implication monétaire liée au financement partiel du projet par le Gabon, nous devons noter le peu de participation du pays d'accueil à l'élaboration initiale du projet. Celui-ci est donc, dans la formulation de ses objectifs et dans le choix des activités à réaliser, surtout un projet canadien, bien qu'il soit à frais partagés et qu'il porte officiellement le titre de projet canado-gabonais.

De plus, bien que les discours de l'ACDI soient résolument tournés vers l'homologation des ressources, les documents d'ententes officielles sont peu explicites sur ce point. De façon générale, on indique que "le projet vise à réduire à long terme la dépendance du Gabon en main-d'oeuvre étrangère dans le secteur de l'éducation en assurant la formation de formateurs nationaux." ⁶⁶

En fait, la création et l'utilisation des moyens pour atteindre cet objectif sont laissées à l'agence d'exécution qui doit "voir à ce que toutes les activités dans le cadre du

⁶⁶ Document 1, page 2.

projet soient orientées dans le sens d'une coopération de développement" et, plus particulièrement, "proposer et expérimenter avec les coopérants et les homologues des modèles d'homologation réalistes et pratiques."⁶⁷

Dans le Plan d'opération du projet, l'ACDI indique que "l'homologation est l'outil principal pour la préparation d'une relève gabonaise et qu'à cet égard l'agence d'exécution devra:

- . proposer et expérimenter des formules souples, variées et motivantes d'homologation;
- . exercer un leadership auprès des coopérants pour les inciter à réussir leur programme d'homologation et les soutenir dans ce travail;
- . utiliser et faire utiliser (sic) des stratégies qui permettent aux homologues gabonais de s'identifier aux résultats recherchés (re-sic) par la coopération canadienne et de se les approprier."⁶⁸

C'est ainsi que dans cette perspective, il a été prévu que chaque coopérant canadien soit homologué à un collègue gabonais.

⁶⁷ Document 3, pages 4 et 5.

⁶⁸ Document 5, annexe F, page 5.

Dans le plan de travail éducatif de 1989 et 1990⁶⁹ proposé par l'agence d'exécution du projet, le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, nous retrouvons l'ensemble des éléments de la stratégie proposée pour répondre aux attentes de l'ACDI. Dans un premier temps, l'homologation sera définie comme "une relation fonctionnelle de travail entre un expert canadien et un ou plusieurs collègues gabonais, qui a pour objet un certain nombre d'apprentissages jugés nécessaires à la réussite professionnelle dans un poste."⁷⁰ Cette définition guidera l'élaboration des étapes qui permettront l'établissement d'un modèle d'homologation:

- a) Une relation fonctionnelle: identifier un ou des homologues dans chaque institution;
- b) Un contexte de partenariat: définir la nature de la relation fonctionnelle entre les partenaires, coopérants et gabonais;
- c) Un transfert d'apprentissage: identifier le contenu des apprentissages destinés à l'homologue.

Finalement, la direction pédagogique du projet, dont le rôle est de favoriser toutes les activités de soutien à l'homologation, se voyait confier les responsabilités suivantes:

⁶⁹ Voir document 8.

⁷⁰ Document 8, page 12.

- . Expliciter le concept de l'homologation pour les responsables d'établissements et les coopérants;
- . Établir un plan d'activités d'homologation;
- . Participer à la désignation d'homologues au sein des équipes institutionnelles;
- . Élaborer des moyens en vue d'activités d'homologation;
- . Coordonner les activités d'homologation;
- . Établir, pour chaque activité d'homologation, un déroulement planifié;
- . Produire un rapport à la suite des activités d'homologation.

En complément d'information, afin de contribuer à la gabonisation des postes là où l'homologation est impossible à mettre en place faute de personnel gabonais disponible, notons que l'agence d'exécution avait proposé un plan dans lequel un homologue aurait été entièrement pris en charge par le projet, au même titre qu'un coopérant. En contrepartie, les autorités nationales devaient fournir des garanties suffisantes quant au maintien du poste, éventuellement comblé par l'homologue lors du départ du coopérant canadien.

4.2 L'IMPLANTATION ET LES RÉALISATIONS: LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

L'essentiel des informations disponibles se retrouve dans les quinze rapports d'activités trimestriels produits au cours de cette période, ainsi que dans les cinq (5) rapports d'activité des coopérants couvrant chacune des cinq années d'intervention.

Au cours de la première année d'activité⁷¹, la principale difficulté d'implantation se situe au niveau de la sensibilisation des autorités gabonaises aux exigences de l'homologation. En effet, contrairement aux paramètres posés par l'ACDI et aux attentes de l'agence d'exécution, les "partenaires nationaux", selon les différents rapports consultés, n'étaient aucunement sensibilisés aux activités d'homologation planifiées dans ce projet de coopération. Ainsi, lors de la mise en opération du projet, aucun coopérant n'était homologué et peu de décisions étaient prises dans cette direction par les responsables d'établissements, non par manque de bonne volonté, mais bien par manque d'implication préalable dans la conception et dans la compréhension du projet. Contrairement aux activités planifiées, "il n'y a pas eu de véritables propositions pour le choix de modèles d'homologation. L'homologation s'est créée peu à peu, par démarches individuelles, au fil des expériences. La majorité des directeurs d'institutions n'étant pas du tout informés du projet canadien, nous avons dû défendre l'idée de l'importance de l'homologation, et nous mettre à la recherche d'homologues intéressés par un tel projet."⁷²

La première année d'intervention (appelée phase de transition) a donc été marquée par des activités de sensibilisation des coopérants et des intervenants gabonais. Plusieurs activités pédagogiques et professionnelles ont été réalisées, mais les activités directement reliées à l'homologation des ressources ont été faibles, malgré

⁷¹ Références: documents 11,12,13 et 26.

⁷² Document 11, page 4.

plusieurs tentatives. En fait, il y a eu homologation véritable dans un seul établissement sur un total de neuf établissements participants au cours de l'année scolaire 1987-1988. Partout ailleurs, la démarche était orientée vers la relation maître-élèves, ce qui ne pouvait permettre d'atteindre à court et même à moyen terme l'objectif de remplacement et de gabonisation des ressources.⁷³ En fait, tout était vu comme s'il s'agissait de recevoir un service et non pas de coopérer à la mise en place d'un programme de formation et de perfectionnement.

Une démarche d'homologation plus structurée et plus soutenue sera développée et exécutée à compter de 1988-1989, soit la première année de la Phase III du projet. La participation et l'implication des homologues seront alors plus importantes. Dès la fin du premier trimestre d'activité, la majorité des coopérants ont des homologues et ceux-ci participent activement au déroulement du projet: réunions institutionnelles et interinstitutionnelles, utilisation des différents moyens et services mis à la disposition du projet, participation aux journées pédagogiques et aux sessions de perfectionnement organisées par le projet.

Pour cette même période, l'application d'une relation d'homologation est structurée et appliquée selon trois niveaux d'intervention ayant des objectifs bien définis:⁷⁴

⁷³ Document 12, pages 17-21.

⁷⁴ Document 14, page 12. Notons que cette codification des différents types d'homologation, soit A,B,C, sera modifiée plus tard au cours du projet. La codification utilisée deviendra de type AA, BB, et CC, afin de différencier les paliers d'homologation des différents types de projets éducatifs en cours et déjà identifiés par les lettres A, B, C, D, et E.

- . L'homologation de type A; visant un remplacement éventuel des coopérants par leurs homologues: gabonisation du poste après une formation pratique.
- . L'homologation de type B; visant un support aux collègues gabonais: transfert de connaissances, impact sur l'établissement et sur le système éducatif.
- . L'homologation de type C; visant un impact de la pédagogie «nord-américaine» sur les individus, collègues, élèves ou enseignants.

Avant d'analyser les principales difficultés rencontrées, il nous semble important de préciser que les activités d'homologation se sont déroulées sur une période de trois ans, soit de 1988 à 1991, la première année, dite phase de transition, n'ayant pas produit les résultats anticipés pour les raisons que nous avons mentionnées précédemment. Quant à la dernière année d'intervention, soit 1991-1992, des changements majeurs dans l'organisation du projet et des effectifs considérablement réduits de coopérants ont permis tout au plus de compléter certaines activités pédagogiques ou professionnelles.

Les principales difficultés rencontrées

La lecture des différents rapports produits par l'agence d'exécution et par les coopérants eux-mêmes nous permet de distinguer deux niveaux de difficultés dues à des facteurs internes au projet, concernant plus particulièrement sa conception de

départ, sa compréhension par les différents intervenants et, également, l'implication active de ceux-ci pour atteindre les objectifs.

L'autre niveau de difficulté relève davantage de facteurs externes, tels que les facteurs politiques, socio-économiques et culturels.

A- Les difficultés internes au projet:

1- L'attitude des coopérants:

Le virage souhaité par l'ACDI, en développement, d'une coopération de substitution à une coopération d'homologation, a pour le moins bousculé certaines habitudes acquises par les coopérants, particulièrement par ceux qui étaient impliqués dans ce projet depuis plusieurs années.⁷⁵ Le concept d'homologation⁷⁶, présenté comme outil principal de développement, et la formation de la relève gabonaise en vue d'un remplacement éventuel des coopérants formateurs par des nationaux formateurs qualifiés et compétents devenant l'objectif ultime du projet, il va de soi que des modifications majeures dans les habitudes et dans l'attitude des coopérants s'imposaient. Il fallait se tourner vers le transfert d'expertises et non plus simplement procéder à un transfert de contenus, de savoirs. Ce virage semble avoir suscité beaucoup de

⁷⁵ Documents 11, 12 et 13.

⁷⁶ Ce concept est totalement absent des phases I et II du projet.

difficultés de tous ordres: sensibilisation, compréhension, initiative, implication et participation active des personnels impliqués.

2- L'implication des autorités gabonaises:

La méconnaissance de cet élément-clé du projet qu'est l'homologation par les intervenants gabonais est également présentée comme étant une difficulté majeure qui a considérablement retardé la mise en place du programme tel que planifié. De toute évidence, les établissements concernés par le projet n'ont pas été informés par leurs autorités respectives de cette entente Canada-Gabon. D'où la nécessité d'investir temps et énergie pour démontrer le bien-fondé de ce type d'intervention, ses avantages et, aussi, ses exigences.

3- La nomination des homologues:

Cette difficulté découle directement de la précédente. Contrairement à ce qui était prévu dans les documents d'accord officiels, le pays d'accueil, le Gabon, n'a pas procédé au recrutement et à l'affectation des homologues. L'agence d'exécution du projet, par l'entremise de sa direction sur le terrain et de ses coopérants, s'est vue dans l'obligation de recruter elle-même les homologues, avec toutes les difficultés que cela comporte: postes déjà assignés, rémunération préalablement fixée, respect de la hiérarchie décisionnelle et autres considérations administratives. La nomination officielle des homologues par les

autorités compétentes ne fut que partielle et s'échelonna sur une période de deux ans.

4 - L'implication des homologues:

Les rapports de fin d'activité des coopérants⁷⁷ font mention çà et là du peu de motivation et d'enthousiasme chez les homologues gabonais nommés par décret. Ceux-ci sont affectés à des fonctions qu'ils n'ont pas nécessairement convoitées et qui ne répondent pas à leurs aspirations ou à leur plan de carrière. Par contre, les homologues "volontaires" recrutés par les collègues coopérants s'impliquent davantage et aspirent à prendre la relève du coopérant.

B- Les difficultés externes au projet:

Les difficultés externes au projet relèvent essentiellement de facteurs politiques et socio-économiques ainsi que de facteurs culturels. Ces facteurs, et plus particulièrement ceux qui relèvent des secteurs politiques et socio-économiques, échappent à tout contrôle des participants mais influencent le déroulement du projet et l'atteinte de ses objectifs.

⁷⁷ Documents 26 à 30.

Les facteurs politiques et socio-économiques:

Les principales difficultés rapportées quant aux facteurs politiques et socio-économiques, dans les différents documents, sont:

- 1- La mutation fréquente des personnels nationaux, tant par les ministères concernés par le projet que par les directions d'établissement et par demande des homologues eux-mêmes impliqués.
- 2- L'impossibilité d'obtenir des garanties sûres quant au maintien ultérieur du poste occupé par l'homologue.
- 3- La difficulté de création de nouveaux postes budgétaires pour les homologues, en raison sans doute des difficultés économiques importantes au cours de cette période et des pressions du Fonds monétaire international (FMI), mais aussi et surtout en raison de la structure de la fonction publique gabonaise de type français, incompatible avec l'organisation des personnels éducatifs de type nord-américain prônée par le projet.
- 4- Le non-respect des échéances quant aux paiements prévus par la partie gabonaise.
- 5- L'instabilité socio-politique quasi chronique engendrée par "l'avènement de la démocratie" en Afrique au cours de cette période.⁷⁸

⁷⁸ Les arrêts de travail, grèves, manifestations, émeutes et préparatifs électoraux ont paralysé les activités du projet pendant plusieurs mois.

Les facteurs culturels:

Les difficultés reliées directement aux facteurs culturels, facteurs qui font l'objet précis de cette recherche, sont beaucoup moins clairement exprimées. En effet, les rapports transmis⁷⁹ sont peu explicites et il faut parfois s'en remettre aux informations verbales véhiculées lors des réunions de planification des activités ou d'évaluation des activités réalisées. Si le coopérant et son homologue s'entendent sur les objectifs et les contenus des activités à réaliser, il semble y avoir des divergences, d'une part sur les moyens à mettre en place et les efforts à consentir pour atteindre l'objectif visé et, d'autre part, sur la priorité de cette modalité de l'exercice professionnel.

En ce qui concerne les moyens et les efforts à consentir, l'homologue gabonais endosse généralement les propositions avancées par le coopérant. Cependant, les différentes remarques et commentaires exprimés par celui-ci oralement laissent entendre que son homologue gabonais ne s'implique pas véritablement dans le processus mais qu'il a tendance à acquiescer après coup à toute initiative plutôt que de participer activement à l'initiative de la démarche. Il prend rarement les devants et s'en remet à son "maître" coopérant pour parer aux difficultés rencontrées. Règle générale, la responsabilisation ne semble pas prioritaire. C'est un poste à occuper plus qu'une fonction à remplir. C'est du moins la perception générale qui ressort des

⁷⁹ Et plus particulièrement les rapports d'activité des coopérants, documents 26 à 30.

propos exprimés par les coopérants. Derrière ces impressions subjectives, il semble y avoir un problème de conception des exigences professionnelles et de la réalité du travail à accomplir. Le coopérant et l'homologue ne semblent pas avoir la même conception de l'efficacité professionnelle et du travail en général, du rôle, de la raison d'être, de la finalité. Ces jugements seront analysés ultérieurement.

Deux éléments de fait sont cependant mentionnés de façon plus nette par les coopérants:

Premièrement, la durée de l'exercice d'homologation, c'est-à-dire le manque de temps pour exercer une homologation conduisant à la prise en charge des fonctions par les nationaux. Cette remarque revient régulièrement chez la plupart des coopérants qui considèrent que la période de transfert d'expertises, initialement prévue sur une ou deux années d'activités n'est pas suffisamment longue pour permettre une prise en charge efficace et adéquate.

Deuxièmement, les contacts entre les coopérants et leurs homologues, à quelques exceptions près, sont relativement restreints en dehors des heures de travail. La barrière culturelle est présente, ce qui rejoint la thèse de Daniel Kealey selon laquelle la majorité des Canadiens vivant dans un contexte de coopération à l'étranger conservent leur propre mode de vie et évitent les contacts réels avec la culture

d'accueil.⁸⁰ Malgré plusieurs tentatives de rapprochement social, donc culturel en partie, l'expérience vécue dans le cadre de ce projet ne semble pas échapper à la règle.

4.3 L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS: LES RÉSULTATS OBTENUS

Avant de présenter les résultats obtenus, il nous semble important de préciser les quelques éléments suivants:

- 1- Conformément à l'objectif de cette recherche, les résultats présentés ne concernent que les activités d'homologation réalisées et non pas l'ensemble des activités réalisées dans le cadre du projet.
- 2- Pour les raisons mentionnées précédemment, l'évaluation des activités d'homologation réalisées porte sur trois (3) années d'intervention soit 1988-1989, 1989-1990, et 1990-1991. Le bilan de l'ensemble des activités d'homologation réalisées⁸¹ et le rapport final élaboré par l'ACDI⁸² portant sur l'ensemble des interventions de la coopération canadienne en éducation au Gabon sont les deux principaux documents présentant les résultats obtenus.

⁸⁰ Kealey, D., L'efficacité interculturelle, p. 42.

⁸¹ Document 34.

⁸² Document 35.

- 3- Afin de mieux comprendre les résultats chiffrés qui sont présentés dans les documents et déposés à l'annexe II, précisons qu'en raison des difficultés financières éprouvées par la partie gabonaise au cours de cette période, le nombre de coopérants prévus dans les documents protocolaires⁸³, soit 39 coopérants pour chaque année d'intervention, a été modifié de la façon suivante: 1988-1990: 36 coopérants; 1989-1990: 29 coopérants; 1990-1991: 22 coopérants.

Cette modification des effectifs totaux passant de 117 (soit 39 X 3) à 87 coopérants, soit une moyenne de 29 coopérants par année, entraînera par le fait même une modification du nombre des homologues normalement affectés au projet dans les mêmes dimensions.

- 4- Compte tenu des délais relativement longs entre la conception du projet (mai 1988) et l'évaluation finale du projet tel que réalisé (mai 1992) et également des difficultés importantes qu'a connues le Gabon sur le plan politique et socio-économique au cours de cette période, le déroulement de l'homologation et les exigences qui en découlent ont été pris en compte par les évaluateurs de l'ACDI. Ainsi, le rapport précise "qu'il ne s'agit pas d'homologation au sens strict, soit le remplacement d'un coopérant canadien par un homologue

⁸³ Documents 1 à 4.

gabonais, mais d'une initiation aux méthodes canadiennes."⁸⁴ Il y a donc un changement notable dans l'évaluation finale de l'homologation. Le seul type d'homologation retenu alors correspond au type CC tel que défini au départ par l'agence d'exécution et présenté antérieurement.

Néanmoins, en ce qui concerne l'homologation dans toute son extension, les évaluateurs font à l'occasion la distinction entre une homologation directe, soit le remplacement au terme d'un coopérant canadien par un Gabonais dans un poste bien identifié, et une homologation indirecte, soit l'accession d'un collègue gabonais à un poste préalablement occupé par un coopérant. Cette distinction correspond aux types AA et BB tels que formulés préalablement par l'agence d'exécution.

RÉSULTATS OBTENUS

. **L'homologation directe (type AA):**

En fait, au cours des trois années ciblées, huit homologues ont été formés et ont effectivement remplacé ensuite huit coopérants canadiens.⁸⁵ Avec une moyenne

⁸⁴ Document 35, page 24.

⁸⁵ Document no. 34, page 34.

annuelle de 29 coopérants, soit 87 coopérants au total pour les trois années d'intervention, le taux d'atteinte de l'objectif est de 9.2%.⁸⁶

. **L'homologation indirecte (type BB):**

Par suite des trois années d'activités, neuf homologues ont pu accéder à un poste préalablement occupé par un coopérant canadien.⁸⁷ Avec une même moyenne annuelle de 29 coopérants, pour l'ensemble des trois années sur lesquelles portait l'évaluation, le taux de réalisation est donc de 10.4%.⁸⁸

. **L'initiation aux méthodes pédagogiques «nord-américaines» (type CC):**

Ce type d'homologation est très difficile à quantifier, puisqu'il est impossible de dénombrer le nombre des enseignants gabonais qui ont modifié leurs méthodes d'enseignement à la suite des interventions des coopérants canadiens ou des sessions de perfectionnement organisées par la coopération canadienne dans le cadre du projet. De plus, l'effet sur les étudiants est également non

⁸⁶ Soit 8 divisé par 87 et multiplié par 100.

⁸⁷ Document 34, page 34.

⁸⁸ Soit 9 divisé par 87 et multiplié par 100.

négligeable, mais difficilement quantifiable. Une évaluation qualitative de l'ensemble du projet pourrait tout au plus donner une appréciation globale.

Nous présentons ci-après un tableau-synthèse des informations recueillies conformément à la grille de départ. Ce tableau guidera l'analyse et l'interprétation des données présentées au chapitre suivant.

PRÉSENTATION DES DONNÉES
TABLEAU SYNTHÈSE

TABLEAU X-A

	LES ATTENTES INITIALES	LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	LES RÉSULTATS ANTICIPÉS OU OBTENUS
<p><u>PLANIFICATION</u> <u>DES</u> <u>ACTIVITÉS</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conception du projet par l'ACDI ● Un projet d'abord canadien en réponse à des besoins gabonais ● Objectif principal : homologation des ressources ● Élaboration des moyens par l'agence d'exécution 	<ul style="list-style-type: none"> ● Peu de participation du Gabon à l'élaboration et au démarrage du projet ● Implication faible et tardive des intervenants gabonais ● Peu de sensibilisation des Gabonais au concept d'homologation ● Recherche d'homologues par l'agence d'exécution ● Difficultés de financement; agitation sociale : modification du projet et nombre de coopérants ● Attitude négative des coopérants; changement d'habitudes 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 homologue formé pour chaque coopérant impliqué dans le projet ● 39 coopérants/année (88 à 91), soit 39 x 3 = 117 homologues formés ● Remplacement des 117 coopérants par 117 homologues après 3 ans d'activités (1^{re} année : démarrage) (5^e année : finalisation des activités)

TABLEAU X-B

	LES ATTENTES INITIALES	LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	LES RÉSULTATS ANTICIPÉS OU OBTENUS
<u>IMPLANTATION</u> <u>ET</u> <u>RÉALISATIONS</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Nomination des homologues par le Gabon • Garanties du Gabon quant au maintien du poste de l'homologue • 5 années d'expérimentation (1987-1992) • Tous les coopérants jumelés à des homologues 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'efforts consentis à la nomination des homologues • Impossibilité d'obtenir des garanties sûres quant au maintien des postes d'homologues (difficultés socio-économiques, politiques et culturelles) • Mutation fréquente des personnels gabonais • Divergences sur les moyens/efforts à consentir à l'égard des coopérants et homologues 	<ul style="list-style-type: none"> • 1988-1989 : 36 coopérants 1989-1990 : 29 coopérants 1990-1991 : <u>22 coopérants</u> 87 coopérants (soit 29 coopérants/année en moyenne) • Remplacement des 87 coopérants par homologues après 3 ans d'activités
<u>ÉVALUATION</u> <u>DES</u> <u>ACTIVITÉS</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation du projet par l'ACDI (fin de la première année d'activités) • Évaluations trimestrielles par l'agence d'exécution • Évaluation finale de l'ACDI (1991-1992) • Nombre d'homologues formés égal au nombre de coopérants impliqués dans le projet pendant 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'implication des homologues en général • Manque de temps accordé à l'homologation; durée trop courte • Contacts généralement restreints aux heures de travail • Peu d'intégration culturelle des coopérants 	<ul style="list-style-type: none"> • Conception de l'homologation modifiée par l'ACDI; initiation aux méthodes canadiennes et non-remplacement des coopérants • Homologation réelle (en vue d'un remplacement): 8 homologues, soit 9.2 % • Homologues ayant accédé à un poste occupé par un coopérant : 9, soit 10.4 %

CHAPITRE V

ANALYSE DE L'HOMOLOGATION À PARTIR DES DONNÉES

CHAPITRE 5 - ANALYSE DE L'HOMOLOGATION À PARTIR DES DONNÉES

Au cours de ce chapitre, nous présentons, à partir du schéma théorique sur l'homologation, limité aux facteurs culturels, une analyse de l'expérience réalisée à partir des données recueillies et présentées au chapitre précédent. Pour procéder à cette analyse, nous avons utilisé la même grille bi-dimensionnelle qui nous a servi lors de la classification des différentes données, soit:

- . La planification des activités: les attentes initiales
- . L'implantation et les réalisations: les difficultés rencontrées
- . L'évaluation des activités: les résultats obtenus

De plus, conformément à la problématique de la recherche,⁸⁹ nous ne procéderons qu'à deux niveaux d'analyse, correspondant aux deux niveaux de culture présentés antérieurement. L'analyse des activités d'homologation réalisées lors de cette expérience s'articulera donc, d'une part, à partir des données déclarées et considérées comme résultats officiels. Ces données seront confrontées aux facteurs culturels d'ordre structurel ou formel, afin d'en dégager à ce point de vue les principaux éléments de compréhension des résultats obtenus.

⁸⁹ Chapitre I.

D'autre part, tenant compte du schéma théorique qui soutient la problématique de la recherche, les résultats obtenus seront également confrontés à certaines données non déclarées, relevant du secteur informel de la culture. Cette analyse critique a pour objectif de vérifier jusqu'à quel point certains facteurs "invisibles" de la culture ont pu influencer les résultats de l'expérience.

5.1 PLANIFICATION DES ACTIVITÉS:

LES ATTENTES INITIALES

Avant de présenter l'analyse des principaux éléments conduisant à la planification des activités, il convient de rappeler la finalité, le but et l'objectif du projet tel que planifié par l'ACDI.

La finalité du projet est de participer au développement de l'éducation au Gabon, en vue du renforcement et de l'expansion des relations bilatérales entre les deux pays. Cette finalité s'exprime en un seul but qui est d'appuyer les institutions gabonaises, en adaptant aux conditions locales les approches pédagogiques utilisées au Canada. Quant à l'objectif principal du projet, il s'agira de procéder à l'homologation des ressources humaines, en vue du remplacement éventuel de l'expert canadien par un collègue gabonais.

Ainsi, la conception globale du projet repose sur deux concepts clés: une vision du développement; un ensemble de volets d'activités axées sur l'atteinte d'un objectif

développemental, pour aboutir à l'autosuffisance des ressources humaines gabonaises en éducation. Ces deux concepts se ramènent à celui de partenariat et à celui d'homologation.

Le partenariat

Les différents documents de planification de la phase III du projet de formation scientifique et technique insistent sur la nécessité de développer un partenariat canado-gabonais structuré et efficient. La finalité, le but et l'objectif du projet reposent sur la réalisation d'un tel partenariat. Théoriquement, cette vision des choses reflète une conception du développement particulière en coopération internationale, axée sur l'autoresponsabilité et la prise en charge. En ce sens, l'homologation des ressources humaines est perçue comme un rouage essentiel dans l'atteinte de cet objectif de partenariat et nous ne pouvons que partir d'un tel principe. Cependant, cette prémisse ne demeure qu'un énoncé de principe lorsque nous constatons que la conception du projet a été élaborée exclusivement par des experts canadiens de l'ACDI, à la suite d'études de faisabilité au Gabon. Ainsi, le "partenaire" gabonais, outre sa contribution financière et l'exposé de quelques besoins, n'a pas participé à l'organisation administrative, logistique et pédagogique du projet, ces responsabilités ayant été prises en charge par la seule agence d'exécution.

Le projet de formation scientifique et technique est d'abord et avant tout un projet canadien par sa conception, sa structure et son organisation, en réponse à des besoins gabonais. On peut certes parler au départ de partenariat économique et financier, mais pas de planification commune des contenus.

Ainsi donc, il faut éliminer du projet une vision partagée voulant que "par l'adoption d'une approche basée sur des paradigmes éducatifs en usage au Canada, la coopération canadienne contribuera à créer un modèle éducatif authentiquement gabonais et reposant sur ses propres réalités."⁹⁰ En effet, comment réaliser un modèle éducatif authentiquement gabonais sans partenariat concret et efficace dès sa planification ? Comment également éviter le risque d'acculturation, voire de déculturation d'un tel départ, lorsque les objectifs et les moyens mis en place sont élaborés par un seul partenaire, puis ensuite élaborés à distance par l'agence d'exécution ?

Nous reviendrons sur cet aspect pour le moins paradoxal lorsque nous analyserons les difficultés rencontrées lors de l'implantation du projet.

L'homologation

Le second concept clé dans la planification des activités est celui d'homologation.

L'homologation des ressources humaines, conduisant à la prise en charge des activités

⁹⁰ Document 7, page 5.

par les autochtones, constitue l'instrument principal du projet. Rappelons que, lors de la planification du projet, l'homologation est définie comme "une relation fonctionnelle de travail entre un expert canadien et un ou plusieurs collègues gabonais, qui a pour objet un certain nombre d'apprentissages jugés nécessaires à la réussite professionnelle dans un poste et, pour objectif, le remplacement éventuel de l'expert canadien."⁹¹

Il va de soi que le bon fonctionnement de l'homologation, tel que défini par l'agence d'exécution, implique un partenariat structuré et efficient. Homologation et partenariat vont de pair. Or, toutes les données recueillies confirment le peu de participation du "partenaire" gabonais dès l'élaboration du projet, puis ensuite à sa mise en marche.

Outre la participation active de quelques représentants des autorités gabonaises pour le financement, le projet semble avoir été imposé, d'une certaine manière, aux principaux utilisateurs. Les directeurs d'établissement et les principaux intervenants ont certes, pour la plupart, transmis leurs besoins en ressources humaines et matérielles, mais ils n'ont pas contribué à l'élaboration des objectifs, des stratégies et des activités, encore moins à la planification des échéanciers.

L'absence de partenariat véritable lors de la planification et de l'élaboration du projet a entraîné des répercussions immédiates lors de l'implantation, plus particulièrement sur les activités d'homologation.

⁹¹ Document 8, page 12.

Le discours et la pratique

Il est étonnant de constater l'inadéquation entre le discours et la pratique. Dans les préalables posés par l'ACDI lors de l'élaboration du plan d'opération du projet, on pose comme première «condition critique», "une juste compréhension de la part des participants, de la nature de la coopération canadienne, (...) et du projet à réaliser."⁹² Or, les informations recueillies confirment plutôt que ni les coopérants, ni les autorités gabonaises, à l'exception des décideurs et signataires de l'accord, n'ont été préalablement informés du bien-fondé de ce projet, de ses objectifs et des moyens de réalisation à mettre en place.

Le partenariat prend tout son sens grâce à une collaboration étroite, voire une complicité tacite, orientée vers un objectif commun. Si les décideurs étaient bien informés, on ne peut en dire autant des exécutants qui sont pourtant les principaux acteurs dans ce cheminement. Ce paradoxe entre le discours et la pratique, entre la vision bureaucratique et la réalité sur le terrain, explique le retard important qu'a connu le projet dans sa mise en place et, plus particulièrement, dans la mise en oeuvre des activités d'homologation.

⁹² Chapitre III, point 3.2.2.

Les besoins et les moyens

Il est important de relever que les difficultés et les besoins du Gabon ont été formulés à partir d'une vision nord-américaine de la réalité, à la suite d'études de faisabilité structurées selon des règles et des modèles propres à la culture nord-américaine. Ainsi, il va de soi que les moyens proposés pour palier aux difficultés relevées et pour combler les besoins identifiés, furent d'inspiration nord-américaine. Or, c'est vraisemblablement dans l'élaboration des moyens qu'une culture se distingue le plus d'une autre, puisque la culture se définit comme une réponse significative de l'être humain à son environnement passé, présent et à venir. Ainsi, à titre d'exemples, les notions de besoin, de priorité, d'efficience, de durée, n'ont pas nécessairement la même signification d'une culture à une autre, puisque la représentation des concepts, même universaux, est modulée par la culture et ses schèmes de référence propres.

À ce propos, les remarques dans les différents documents sont éloquentes et confirment cet état de fait. Les responsables gabonais ne s'impliquent pas dans la démarche proposée puisqu'ils ne se retrouvent pas dans cette vision stratégique des objectifs à atteindre et des problèmes à surmonter. Dans cette fragile relation d'aide qu'est celle de la coopération, "l'aidé" n'ose pas contester et préfère souvent s'abstenir tout en profitant, par ailleurs, des bienfaits de certaines retombées, plutôt que de contester les façons de voir et de faire qui lui sont proposées, d'où cette attitude, maintes fois exprimée, consistant à suivre les indications, les prescriptions

de "l'aidant", plutôt que de travailler avec lui à l'inventaire des solutions possibles, alors que cette voie aurait le mérite d'être plus et mieux adaptée à la réalité culturelle locale.

L'objectif du projet et sa finalité

Finalement, un dernier élément concernant la planification du projet, mérite d'être soulevé. Cette juste compréhension, de la part des participants, de la nature de la coopération canadienne et de son projet, dont nous parlions plus haut, est rendue difficile puisqu'elle s'exprime en deux discours différents, ou à tout le moins, divergents. Ainsi, il règne une ambiguïté constante entre la finalité, le but et l'objectif du projet.

En effet, tous les rapports de progression et d'évaluation du projet insistent sur la nécessité de l'homologation, qui est décrite comme étant "à la fois le moteur du projet et sa finalité".⁹³ Or, le but du projet est de travailler au développement des ressources humaines gabonaises et, à ce chapitre, tous les moyens sont bons. L'homologation n'est donc qu'un moyen parmi d'autres. Cependant, tous les discours de l'ACDI, qu'ils soient écrits ou oraux, misent uniquement sur l'homologation, comme si c'était le seul moyen accepté permettant d'atteindre le but du projet. Cette situation a engendré une certaine confusion tant chez les coopérants

⁹³ Document 34, page 36.

que chez les intervenants gabonais, puisque l'homologation est devenue le moyen unique de procéder au transfert d'expertises et à la prise en charge par les nationaux, d'autres moyens potentiellement tout aussi efficaces ayant été négligés. L'homologation est perçue, par les différents participants au projet, comme étant la finalité même du projet, non comme un instrument privilégié. Il y a donc, dès la mise en place du projet, une certaine confusion dans les termes et les concepts utilisés. L'homologation est tantôt une fin, tantôt un moyen.

Cette confusion concernant la finalité et l'objectif du projet minimise chez les participants la finalité réelle qui est de participer au développement du système éducatif gabonais, en vue du renforcement et de l'expansion des relations bilatérales entre les deux pays. Dans les faits, les nombreux discours pédagogiques ont camouflé la finalité tacite du projet qui fut plus politique, tant du côté canadien que du côté gabonais, au niveau des décideurs. Le développement des ressources humaines primait-il sur l'expansion des relations bilatérales, commerciales, diplomatiques, entre les deux pays ?

Tous ces aspects de la planification vont orienter la mise en place et le déroulement du projet et susciter certaines difficultés importantes lors des activités pédagogiques d'homologation.

5.2 L'IMPLANTATION ET LES RÉALISATIONS: LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

L'analyse des données, au chapitre précédent, nous a permis de distinguer deux ordres de difficulté rencontrées lors de la mise en place et de la réalisation du projet. Certaines difficultés sont dues à des facteurs internes au projet, liés à sa conceptualisation initiale, à la compréhension des principaux paramètres et à l'implication nécessaire des participants dans l'atteinte des objectifs. D'autres relèvent de facteurs externes au projet, tels que les facteurs politiques, socio-économiques.

5.2.1 Les difficultés internes au projet

Les principales difficultés internes au projet concernent les participants et leur degré d'implication. De part et d'autre, autant de Canadiens que de Gabonais ne se reconnaissent plus dans ce nouveau rapport de coopération. «Les hommes s'identifient étroitement aux modèles qui façonnent leur comportement (...).»⁹⁴

Il en ressort que la préparation des coopérants a été carentielle à plusieurs points de vue. Rappelons que la présente étude ne porte que sur une seule phase du projet global, soit la phase III, et qu'en conséquence, plusieurs habitudes avaient été prises

⁹⁴ HALL, EDWARD T., Au-delà de la culture, page 19.

lors des phases précédentes. Les modèles de coopérant et de coopération ont été subitement changés sans préavis, ne réservant toute la place qu'au transfert de compétences par homologation, termes plus ou moins maîtrisés, au détriment du transfert de contenus, de savoirs. Ce changement de paradigme a engendré plusieurs difficultés importantes qui ont retardé l'implication réelle des coopérants dans le projet.

Dans cette situation, la préparation des coopérants n'a pas été révisée et la première année d'intervention a servi davantage à sensibiliser les coopérants et à modifier les schèmes de référence qu'à poursuivre les objectifs mêmes du projet. Ici encore, la vision bureaucratique du projet a ignoré une dimension fort importante, c'est-à-dire la préparation à l'homologation des intervenants sur le terrain.

Par analogie, ceux-ci ont dû apprendre le maniement "des armes" une fois rendus au front. Les rapports font état de beaucoup de pertes de temps, d'énergie et, surtout, d'enthousiasme. Ces divers facteurs ont influencé la première année d'activité.

Même, les intervenants, coopérants canadiens et les formateurs gabonais ont réagi négativement à ces changements imposés de l'extérieur. Les documents de progression font état du peu d'implication de leur part dans la mise en place du projet, en raison de la méconnaissance de ses paramètres et, plus particulièrement, du nouveau concept d'homologation. Une plus grande consultation et une

participation active à l'élaboration du projet auraient sans doute favorisé une plus grande implication. Certaines réactions se sont manifestées, la plupart s'exprimant par un retrait, un repli sur soi face à l'homologation, sans nécessairement qu'il y ait refus de coopérer sous d'autres aspects.

Cette attitude nous semble d'ordre culturel. En effet, les différents rapports confirment qu'il est plutôt rare qu'un intervenant africain, en situation de coopération, prenne une position différente face au partenaire. Tout en affichant une certaine acceptation de la vision extérieure qui lui est présentée, il n'en demeure pas moins que sa vision interne des choses prime sur l'autre. Cette réaction s'extériorise par une attitude et un comportement liés aux us et coutumes africaines, voulant qu'on affirme rarement sa dissidence ou son désaccord de façon marquée. La situation engendre de la confusion chez les occidentaux, habitués au dualisme cartésien, pour qui la compréhension des choses et du monde est d'abord et avant tout rationnelle. Il devient donc difficile, de comprendre et d'intégrer l'autre comportement, plus sémiologique, qui, d'un côté, approuve les stratégies proposées et en reconnaît, verbalement, la valeur et, d'un autre côté, n'effectue pas les tâches convenues de part et d'autre et auxquelles on est en droit de s'attendre.

Ainsi, les rapports indiquent une apparente acceptation, de la part des intervenants gabonais, du principe d'homologation et de l'objectif ultime de remplacement des coopérants canadiens par des nationaux, alors que la nomination des homologues est

constamment retardée. Tous les délais d'ordre administratif, financier, pédagogique, ou autres, sont invoqués et retardent considérablement la désignation des homologues, donc le déroulement efficient du projet. Nous pouvons voir ici une première manifestation du choc culturel et la réaction ethnocentrique qui en découle.

L'avancée du coopérant canadien et la réaction du partenaire gabonais soulèvent, à juste titre, toute la question de l'acculturation qu'il convient de soulever. D'abord, il est important d'établir une distinction claire entre «acculturation» et «déculturation». Selon Serge Latouche,⁹⁵ le terme acculturation est utilisé pour désigner une réaction positive au choc interculturel. Ainsi, lorsque deux cultures entrent en contact, si les traits culturels qui s'échangent sont équitablement partagés et que chacune conserve son identité et sa dynamique propres après intégration des éléments étrangers, on parlera d'acculturation réussie.

Or, selon l'analyse des difficultés rencontrées, la mise en place du projet à l'étude a effectivement provoqué, chez le partenaire gabonais, la réaction de vouloir conserver son identité et sa dynamique propres après intégration, mais sans assimilation, des éléments étrangers.

Cependant, peut-on conserver intacte sa culture d'origine lorsque tant d'éléments étrangers en contestent la valeur ? D'un point de vue évolutif, c'est rarement dans

⁹⁵ LATOUCHE, S., L'occidentalisation du monde, page 65.

un contexte égalitaire que deux populations entrent en contact. Que l'on pense aux grandes migrations des derniers siècles qui ont surtout été le fait de mouvements de conquêtes, ayant eu pour effet d'assujettir des populations entières ou même de les anéantir.

De même, l'aide aux pays en voie de développement, tout en poursuivant des objectifs très différents et très valables en soi, n'en contribue pas moins à imposer, à différents degrés, une culture aux dépens d'une autre. Or, lorsque le contact entre deux cultures ne se traduit pas par un échange au pair, mais davantage par un flux massif à sens unique, la culture réceptrice est envahie, menacée dans son être et peut être considérée comme victime d'une agression. Si l'agression est en outre concentrée dans le temps et dans l'espace, c'est sa disparition pure et simple qui s'ensuit. Si l'agression est dans l'ordre des valeurs, l'assimilation devient culturelle, un "ethnocide" qui est, selon Latouche, le stade suprême de la déculturation. Cette réaction probable des intervenants gabonais affichant une acceptation des éléments étrangers, tout en exerçant un repli sur soi, laisse présupposer une certaine perception de l'agression culturelle. L'imposition d'éléments d'une autre culture est manifeste. L'introduction des valeurs dites occidentales, celle de la science, de la technique, de l'économie, du développement, de la maîtrise de la nature deviennent des bases de déculturation, que le passé colonial du Gabon ne peut qu'exacerber.

Il est intéressant de noter que la réaction des coopérants canadiens, tout comme celle des différents intervenants gabonais dans leur ensemble, est équivalente. En effet, les objectifs et les propositions d'actions ont été imposés aux uns et aux autres, sauf qu'ils émanaient du "camp" et du contexte culturel des coopérants..

Les nationaux et les coopérants se retrouvaient confrontés à une intervention qu'ils maîtrisaient mal. Il y a, de part et d'autre, un problème d'adaptation, mais culturelle pour une seule des deux parties, qui peut se manifester de plusieurs manières. Il existe, en effet, plusieurs façons de s'adapter à une autre culture. Dans son étude sur les conseillers canadiens à l'étranger, Daniel Kealey cite J.W. Berry⁹⁶ qui propose quatre façons de réagir lorsqu'on est en situation d'adaptation, soit: l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation.

- . L'assimilation implique que l'on adopte la nouvelle culture tout en rejetant la sienne propre. Tant pour le coopérant que pour le national, cette réaction à l'adaptation est à éviter puisqu'elle conduit directement à la déculturation.

- . L'intégration signifie que l'on s'adapte à la nouvelle culture tout en conservant la sienne. Il y a donc intégration des éléments étrangers, tout en conservant son identité et sa dynamique propres. On peut parler alors d'acculturation.

⁹⁶ BERRY, J.W., «Acculturation as varieties of adaptation», cité par D.Kealey dans: L'efficacité interculturelle, page 42.

- . La séparation, contrairement à l'intégration, implique que l'on conserve sa propre culture tout en évitant des emprunts à la nouvelle, afin d'éviter toutes les situations conflictuelles susceptibles de remettre en question sa propre culture.
- . La marginalisation s'implante lorsqu'on est incapable de s'adapter à la nouvelle culture, sans pour autant se sentir à l'aise dans la sienne.

Les résultats de l'étude menée par Kealey sont significatifs. Ils confirment, entre autres, que "la majorité des Canadiens à l'étranger choisissent, pour s'adapter, la solution de la séparation",⁹⁷ c'est-à-dire qu'ils conservent leur propre culture tout en évitant les contacts avec la nouvelle. Cette conclusion rejoint directement les remarques exprimées dans les différents rapports analysés dans le cadre de cette recherche, et que nous aborderons plus loin.

Quelques repères:

Ces différents éléments d'analyse nous permettent d'avancer quelques indices concernant les difficultés internes au projet lors de son implantation.

Premièrement, il se dégage des différents discours de planification et d'implantation du projet un idéal d'acculturation, en ce sens qu'on y exprime clairement une volonté

⁹⁷ KEALEY, D., L'efficacité interculturelle. Page 42.

de transférer des expertises tout en respectant, et même en préservant, la culture d'accueil. Cependant, dès le départ, la conception, la planification et l'organisation du projet reposent sur des schèmes de référence strictement nord-américains, sans aucune homologation, et ainsi l'adaptation du projet au contexte risque ensuite de n'être qu'un voeu pieux. Dans la pratique, il semble qu'on s'attendait davantage à ce que le contexte s'adapte au projet plutôt qu'à ce que le projet s'élabore en contexte, ce qui revient à dire que la réussite du projet, l'atteinte de ses objectifs, impliquait l'adoption en bloc de ces préalables par la culture d'accueil. Il y a là domination d'une culture sur une autre par l'imposition de valeurs et de techniques nord-américaines sur une culture africaine, gabonaise. C'est donc de déculturation qu'il faut parler ici.

Deuxièmement, si l'intégration culturelle est l'idéal recherché dans l'établissement des rapports homologués entre le coopérant et le national, il faut bien reconnaître que l'adaptation culturelle s'est réalisée davantage par la séparation que par l'intégration. Coopérants et nationaux conserveront leur culture propre tout en évitant les contacts réels avec l'autre culture. Les documents analysés et l'observation sur le terrain confirment que les relations entre eux ne furent qu'opérationnels. Les autres contacts entretenus furent plutôt folkloriques. Les échanges en profondeur sur des éléments plus culturels furent relativement rares. L'ethnocentrisme fut bien présent, de part et d'autre. Il nous semble pertinent de soumettre la considération selon laquelle ce

repli sur soi, cet ethnocentrisme, est en quelque sorte une réaction de contrepoids à l'imposition culturelle et éventuellement à la déculturation.

Finalement, un dernier point mérite d'être relevé avant de clore cette partie de l'analyse. C'est l'aspect endogène de toute démarche de développement. Un développement durable ne peut être qu'endogène. Peut-on parler d'endogénéité dans le cadre du projet à l'étude ? L'Unesco définit le développement endogène comme « un processus autonome par lequel une société choisit consciemment et librement le modèle de ce qu'elle entend devenir; il se concrétise, pour toute communauté, dans l'ensemble des moyens et des efforts qui sont appelés par la réalisation de sa vocation propre à un niveau toujours plus élevé.(...)»⁹⁸

Dans le plan de travail pour 1988-1989, l'agence d'exécution annonce les orientations du projet en précisant que "par l'adoption d'une approche basée sur des paradigmes éducatifs en usage au Canada, la coopération canadienne contribuera à créer un modèle éducatif authentiquement gabonais et reposant sur ses propres réalités." ⁹⁹

Cet énoncé nous semble contradictoire puisqu'il implique que certaines questions ont préalablement reçu réponses des partenaires gabonais. Ainsi, par exemple, la société gabonaise a-t-elle choisi consciemment et librement les moyens éducatifs qu'elle entend utiliser pour développer les valeurs qu'elle promeut ? De plus, les modalités

⁹⁸ Dans: Lê THÂN KHÔI, Culture, créativité et développement, page 22.

⁹⁹ Document 7, page 5.

de ce projet discuté et négocié par quelques élus et hauts fonctionnaires sont-elles représentatives d'un choix de société ? Peut-on appliquer sans aménagements les approches nord-américaines et respecter les réalités propres au contexte éducatif gabonais ?

La réaction des intervenants gabonais laisse croire que cela leur fut imposé et répondait davantage à un objectif politique, comme par exemple, celui de faire contrepoids à la coopération française ou d'ouvrir le pays aux marchés nord-américains, plutôt qu'à un objectif de formation de personnes ressources gabonaises, ou de création d'un modèle éducatif authentiquement gabonais. Sans endogénéité, peut-on assurer la pérennité des interventions ?

5.2.2 Les difficultés externes au projet

Si les difficultés internes au projet sont davantage dépendantes des relations interpersonnelles et de la nécessité de convergence des actions de tous les participants vers un objectif commun, les difficultés externes sont plutôt d'ordre structurel, liées aux secteurs politique, socio-économique et culturel.

L'analyse de la planification des activités d'homologation nous amène à conclure à une méconnaissance, de la part des concepteurs du projet, de la culture gabonaise, ce qui a engendré plusieurs difficultés importantes. Ainsi, l'analyse des documents, présentée au chapitre précédent, regroupe ces difficultés sous deux angles. D'abord celles qui réfèrent aux facteurs politiques et socio-économiques, à l'organisation structurelle, puis celles qui sont liées aux facteurs culturels proprement dits, à la culture en tant que vision du monde.

Les difficultés d'ordre politique et socio-économique:

À ce titre, plusieurs éléments n'ont pas été pris en considération par les planificateurs du projet, ce qui laisse croire à une méconnaissance de la situation gabonaise. Ainsi, par exemple, la mutation fréquente des personnels nationaux n'a pas été prise en compte, ce qui a lourdement handicapé les activités d'homologation qui nécessitent une planification et une stabilité des participants en cours de perfectionnement.

Malgré de nombreuses pressions de la part de l'ACDI et de l'agence d'exécution du projet sur les administrateurs gabonais, peu d'améliorations ont été apportées pour remédier à cette situation.

En fait, la mutation fréquente des personnels nationaux dans la fonction publique gabonaise est un phénomène ayant des dimensions culturelles liées aux volontés du gouvernement et du Chef de l'État. De façon générale, ces nominations sont annoncées sans même que le principal intéressé ait été consulté préalablement. Ainsi, par exemple, il n'est pas rare de lire dans les journaux que, sous le sceau du Chef de l'État, certaines personnes sont mutées ailleurs, à d'autres fonctions. Cet arbitraire affectera considérablement le déroulement du projet pour lequel, de toute évidence, on n'avait pas anticipé de telles situations.

Les documents¹⁰⁰ rapportent qu'en trois ans, pas moins de quatre directeurs de l'enseignement technique et professionnel se sont succédés. Il devient alors difficile, de planifier des activités de développement et de formation d'homologues dans de telles conditions. Certains homologues, après avoir travaillé une, parfois deux années avec un coopérant canadien, sont mutés à d'autres fonctions, la plupart du temps administratives. Il faut donc reprendre au point de départ l'homologation du poste d'emploi. L'obtention d'engagements quant au maintien du personnel en fonction, et même au maintien du poste occupé par l'homologue, fut à toutes fins pratiques

¹⁰⁰ Documents 33 et 34.

impossible à obtenir. Le Chef de l'État a un droit discrétionnaire, non aliénable par contrat sur les déplacements et les nominations de personnels. Ce privilège, conservé de l'organisation tribale où le chef du village a ces droits, est difficilement conciliable avec une organisation bureaucratique de type nord-américain.

Une autre difficulté maintes fois mentionnée dans les différents rapports de progression concerne l'ouverture de postes dans la fonction publique gabonaise pour affecter les homologues. Tous prévus par le projet et entérinés par les autorités gabonaises, quelques nouveaux postes seulement ont été comblés. Cette situation a eu un effet démobilisant pour les homologues désignés sans affectation, qui n'avaient aucune garantie d'obtenir ensuite un poste pour leur nouvelle fonction.

Certes, les difficultés économiques qu'a connues le Gabon au cours de cette période et les pressions du Fonds monétaire international (FMI) visant à réduire la taille de la fonction publique expliquent, en grande partie, l'échec de cet aspect du projet. Néanmoins, si la création de nouveaux postes, à différents niveaux d'intervention, est possible dans une structure de type nord-américain, l'organisation de la fonction publique gabonaise, de type français, est tout aussi souple à cet égard, mais procède différemment. Il faut bien admettre que les concepteurs du projet, ont manifesté une ignorance des normes et procédures à cet égard.

Enfin, soulignons une autre dysfonction. Comment concilier que, d'une part, l'ACDI fasse des pressions sur les autorités gabonaises pour qu'elles respectent leurs engagements dans le projet d'ouvrir des postes dans la fonction publique pour accueillir les homologues formés par le projet et que, d'autre part, le Fonds monétaire international exerce des pressions sur le gouvernement gabonais afin qu'il réduise le nombre de fonctionnaires dans la fonction publique ? Cette situation est difficilement explicable, puisque l'ACDI endosse les positions du Fonds monétaire international. Cette inadéquation entre le discours et la pratique s'applique également au gouvernement gabonais. En effet, il est fort peu probable que les ministres impliqués et les haut-fonctionnaires, signataires de l'Accord pour la partie gabonaise, ignoraient ces exigences du Fonds monétaire international.

L'objectif de former un homologue intégré dans la fonction publique gabonaise, pour chaque coopérant canadien impliqué dans le projet, était utopique. Le contexte économique et le fonctionnement de l'État, d'inspiration française, rendaient impossible l'atteinte d'un tel objectif selon le cheminement prévu.

Le projet propose une vision idéalisée du développement des ressources humaines, dans laquelle discours et pratique non seulement ne concordent pas mais, à toute fin pratique, ne peuvent concorder. C'est que, d'une part, la finalité du projet pour les décideurs est plus politique que pédagogique, puis, d'autre part, que le partenariat nécessaire pour réaliser une véritable homologation est plus théorique qu'empirique.

Les difficultés d'ordre culturel:

La distinction entre les facteurs politiques et socio-économiques et les facteurs culturels est ténue, puisque ces facteurs sont intégrés dans une culture donnée. Aux fins de la présente analyse, cette distinction nous permet néanmoins de préciser certaines influences d'ordre structurel, telles la politique, l'économie, l'organisation sociale, par exemple, par rapport à d'autres, moins concrètes, et qui sont en fait des éléments constitutifs de la vision du monde propre à chaque culture. Beaucoup moins faciles à identifier, elles n'en constituent pas moins des facteurs déterminants dans la réussite ou non du transfert d'expertises par l'homologation. C'est particulièrement dans la relation d'homologation entre le coopérant et le national que s'affrontent les visions du monde.

Or, le coopérant n'a été que peu préparé à cette confrontation des valeurs et à cette remise en question possible de sa vision de la réalité. Les sessions de préparation au départ des coopérants préparent au choc culturel à partir de certains facteurs structurels de la société d'accueil, de ce qui constitue une dimension visible de la culture, de son aspect déclaré: comprendre le système politique en place, l'infrastructure économique, les rapports sociaux et familiaux, la langue parlée, les comportements acceptés et ceux à éviter, etc.

Sans nier l'importance de telles informations permettant de s'adapter et de fonctionner adéquatement dans un nouvel environnement quotidien, bien peu d'explications sont transmises permettant de comprendre la représentation du monde, de l'espace et du temps, bref l'aspect invisible de la culture dans la société hôte. L'ordre des valeurs, la conception de la mort et toute la symbolique entourant les rites et les croyances sont trop souvent présentés comme des éléments folkloriques, alors qu'ils conditionnent des comportements, vite jugés inacceptables ou, à tout le moins, incompréhensibles par les coopérants, comportements qui néanmoins soutiennent le fonctionnement harmonieux de l'homologation dans toute son acceptation.

Pendant un certain temps, déterminé dans le cadre du projet, le coopérant et l'homologue partagent une même réalité professionnelle. Cependant, la représentation que chacun d'eux se fait de cette réalité professionnelle peut être différente, puisqu'elle s'appuie sur des schèmes de référence construits à partir d'antécédents différents. Ainsi, la vision de la fonction à remplir, du travail à réaliser, des échéances à rencontrer, des responsabilités professionnelles à assumer ou des objectifs à atteindre, par exemple, sera différente même si l'on parle d'une même réalité. La vision de la réalité constitue déjà une réalité en elle-même.

C'est ce qui permet d'expliquer les divergences quant à l'implication de l'un et de l'autre dans un projet commun. Le choix des moyens à mettre en place, ainsi que les efforts à consentir pour atteindre l'objectif visé, sont perçus différemment. Les

valeurs attribuées à la réalité sont différentes puisqu'elles font appel à des réalités aux interprétations variées. La morale sociale propre à chaque culture et l'éducation transmise aux individus proposent des valeurs qui donnent un sens aux choses qui nous entourent et à la réalité dans son ensemble. De là l'établissement d'un ordre des priorités, donc une hiérarchie des valeurs.

Ainsi, non seulement la vision du travail sera-t-elle différente, mais aussi la valeur donnée à la portée du travail seront également différentes. Cette organisation mentale des représentations et des valeurs permet à chaque individu de comprendre, de structurer et d'organiser la réalité à sa manière. L'ensemble de ces éléments, étroitement reliés les uns aux autres, constitue la vision du monde d'un individu ou d'une collectivité.

Or, l'observation sur le terrain et les différents documents analysés sont révélateurs. On ne retrouve nulle part une préoccupation sur la vision du monde de la culture d'accueil. Cet aspect, pourtant fort important et déterminant pour l'atteinte des objectifs du projet, n'a pas été pris en compte dans sa mise en place. Toutes les prémisses et les hypothèses de travail s'articulent à partir de fondements qui justifient une seule vision du monde, la vision canadienne. Tous les discours sont orientés vers l'application et le développement d'une culture de type nord-américain, soi-disant pour le mieux-être de la culture d'accueil, dont on omet la vision du monde.

Sur le plan professionnel, les coopérants doivent s'astreindre à un encadrement de type nord-américain et se soumettre à une structure de travail et à des obligations semblables à celles qu'on retrouve au Canada: élaboration d'un plan de travail annuel; production et dépôt de plans de cours; rapports d'activités; évaluation régulière et structurée du travail réalisé. Or, le contexte de travail gabonais est tout autre et les exigences institutionnelles, autrement systématisées. Par contre, les nationaux impliqués dans le projet doivent partager les mêmes objectifs et utiliser les mêmes moyens que les coopérants. Ils doivent donc s'intégrer dans cette rationalité du travail alors que leurs antécédents culturels et leur contexte préalable de travail ne les ont jamais portés dans cette direction. D'une certaine manière, ils doivent fonctionner selon une vision du monde sans adhésion préalable, qui n'est pas la leur et que la durée du projet ne permet pas d'intérioriser.

L'assimilation pour le national est postulée au départ. D'une part, l'observation sur le terrain démontre que tout comme le coopérant, il joue le jeu de l'intégration, alors qu'en réalité, il a opté lui aussi pour la séparation culturelle. Le seul point de jonction est le quotidien du travail, mais le déroulement en est, plus souvent qu'autrement, déconnecté de ses valeurs propres et de son contexte de vie. Il y a en fait en lui deux mondes juxtaposés qui cherchent tant bien que mal à s'ajuster.

D'autre part et à l'inverse, sur le plan personnel, les coopérants doivent éviter de s'assimiler à la culture environnante puisqu'ils doivent proposer, sinon imposer, de

nouvelles valeurs et de nouvelles techniques éducatives, même "adaptées" à la réalité culturelle. Cette contrainte est même renforcée en raison de la présence prolongée de certains coopérants, quelques-uns d'entre eux étant impliqués dans le projet depuis six ou, sept ans et parfois plus. Le "danger de la gabonisation" des coopérants, dont il est question à plusieurs reprises dans les documents, correspond au phénomène de l'assimilation. Déjà, en amont, l'intégration avant l'assimilation était perçue comme un risque; la majorité avait choisi la séparation culturelle, dont nous avons parlé précédemment.

Cette situation est risquée, suscite de nombreuses remarques chez les coopérants et plusieurs interrogations dans les rapports de progression produits par l'agence d'exécution. Ainsi, par exemple, l'on s'explique difficilement que certaines structures de travail ou certaines activités pédagogiques, élaborées et expérimentées conjointement par les homologues, le coopérant et le national, fonctionnent très bien jusqu'au départ du coopérant. Mais dès le départ de celui-ci, on constate que la structure ou l'activité en question perd peu à peu de son efficacité jusqu'à disparaître complètement à plus ou moins brève échéance. Pourtant, après une ou deux années de travail avec le coopérant, le national avait été jugé apte à prendre la relève et ses compétences reconnues.

L'exemple qui revient le plus souvent dans les documents étudiés est la production du plan de cours. Le national, pourtant bien formé et apparemment convaincu du

bien-fondé de cet outil de travail en enseignement, néglige peu à peu ensuite cette pratique, jusqu'à ce qu'elle disparaisse. Certes le contexte institutionnel influence l'attitude et les comportements des enseignants. Lorsque la grande majorité des collègues non participants au projet ignorent ce qu'est un plan de cours, ou le confondent avec une table des matières, il devient difficile pour lui de naviguer ensuite seul à contre-courant, a fortiori d'entraîner ses collègues à cette pratique, ce qui était un but de l'homologation, former des formateurs, surtout lorsqu'aucune politique institutionnelle ne prend en relais désormais cette procédure. Ce genre d'évolution aurait dû jouer un rôle important dans la réussite et, surtout, pour la continuité du processus d'homologation.

Insistons encore sur le fait que les facteurs culturels non déclarés, liés à la compréhension du monde et à sa représentation, jouent un rôle déterminant et expliquent, dans une large mesure, les difficultés rencontrées dans la réalisation de ce projet.

Il a été constaté précédemment que le national, pour s'impliquer dans la démarche, doit endosser une vision du monde qui n'est pas la sienne. L'occidental se considère comme un être rationnel. Il entend imposer sa rationalité au monde dans lequel il vit, pour le comprendre certes, mais aussi pour le transformer selon ses besoins et, parfois même, selon ses désirs. En ce sens, la culture occidentale met en relief cette volonté de soumettre et de contrôler la nature en particulier et le monde en général.

Cette place donnée à ce type de rationalité dans cette compréhension et cette vision du monde, d'inspiration hellénico-judéo-chrétienne, est différente de la vision de l'homme africain, qui se voit davantage intégré comme un élément, déterminé, dans un tout.

D'un point de vue philosophique cette divergence réside dans le rapport, développé et entretenu, entre le sujet et l'objet. Dans la pensée africaine, l'ensemble des êtres forme un tout indissociable. L'être humain ne peut donc observer et analyser ce tout de l'extérieur, puisque lui-même en fait partie. Sa vision intégrée des choses émane de l'intérieur. C'est à travers ses émotions, son intuition, qu'il se fait une image du monde, qu'il le comprend et qu'il agit sur ce qui l'entoure. « L'émotion est nègre comme la raison est hellène. »¹⁰¹ En ce sens, la raison africaine est davantage globalisante. Cette vision intégrée de l'univers mène à un mode de raisonnement différent du raisonnement occidental, où, pour reprendre les expressions de Senghor¹⁰², la raison nègre n'est pas "discursive" mais plutôt "synthétique", pas plus qu'elle n'est "analytique par utilisation", mais bien "intuitive par participation".

Dans cette vision du monde, l'individu est un élément du monde, relié au sacré et au surnaturel. Sa destinée et sa fonction sociale sont fixées d'avance par des valeurs collectives. Ainsi, il n'est pas reconnu par ses croyances, ses attitudes ou ses valeurs

¹⁰¹ SENGHOR, Léopold S., Liberté, Négritude et humanisme. Page 23.

¹⁰² SENGHOR, Léopold Sédar, Op. cit. Page 202.

collectives. Ainsi, il n'est pas reconnu par ses croyances, ses attitudes ou ses valeurs personnelles, mais bien par ses appartenances à son groupe et la place qu'il y tient, en fonction de son rôle social et de son statut. Les responsabilités à l'égard des siens, de la société, de la famille élargie, font partie intégrante de sa relation avec le monde. « On s'occupe de toi pour que toi aussi tu t'occupes des autres. »¹⁰³ Cette préoccupation sociale est constante.

Liées étroitement à la relation entre l'Homme et le monde se trouvent les notions de temps et d'espace. En effet, la représentation spatio-temporelle conditionne les attitudes et les comportements et influence la relation d'homologation. Les principales remarques recensées confirment les difficultés engendrées par cette divergence de représentation de l'espace et du temps. Ainsi, la durée de l'exercice de l'homologation est jugée trop courte par les coopérants. De plus, le manque de rigueur dans les horaires et dans l'organisation des réunions, où les problèmes professionnels s'entremêlent aux problèmes personnels et familiaux, est déploré à maintes reprises. Il en est de même de l'organisation de l'enseignement: absence de planification des cours, de disponibilité des enseignants, de modes d'évaluation pertinents, etc.

Or, le projet s'articule à partir d'une vision linéaire du temps où l'accent est mis sur les horaires, le rendement des activités et l'atteinte des objectifs. Les coopérants, par

¹⁰³ SIBOMANA, Antoine, L'Éducation en Afrique. dans Interculture. Page 27

conséquent, seront donc soumis à des évaluations basées sur ces normes auxquelles ils sont habitués. Ces mêmes normes serviront à l'évaluation des nationaux, mais quant à eux à contretemps et hors de leur profil de carrière.

À l'opposé, la vision africaine propose une vision polysémique de l'organisation spatio-temporelle, dans laquelle l'accent est mis sur la multiplicité de faits se déroulant simultanément. Dans la vision «polychrone», le temps n'est pas linéaire. Le passé et le futur se vivent et ne prennent un sens qu'au présent. Il en est de même pour l'espace qui est qualitatif et hétérogène, respectant ainsi la première dichotomie qui tient davantage du sacré et du profane. L'ajustement d'une telle vision du monde à un projet de type nord-américain n'est pas sans distorsions.

Les différents rapports et les remarques des coopérants sur le terrain déplorent cette situation sans réellement chercher à la comprendre, si ce n'est qu'en se référant au folklore. Ainsi, par exemple, on accepte mal la prédominance de la famille sur les activités professionnelles, les responsabilités du national quant à la famille élargie, ou les rituels "sacrés" entourant la naissance de l'enfant, la maladie ou la mort qui frappe un membre de la famille élargie et les cérémonies initiatiques liées aux croyances et aux étapes de la vie. Ces facteurs ont priorité sur toute activité professionnelle, établissant ainsi la supériorité de la loi du village, incarnée par la famille élargie, les croyances et les rituels sacrés, sur la loi de l'État qui gère, entre autres, les activités professionnelles et politiques. Laurent Owondo, dans son roman

"Au bout du silence", exprime bien cette dichotomie du sacré et du profane que constitue la loi du village et celle de l'État:

(...) Personne ne fut donc étonné quand, un mois seulement après que le village fut levé de son deuil, un étrange bruit se mit à courir. On parlait d'exhumer le corps de Rèdiwa sous prétexte que nul dans la République n'était sensé ignorer la loi qui stipule que tout décès doit être déclaré. Rèdiwa ayant été enterré sans le consentement des autorités, son village avait enfreint la loi. Sans mettre le moins du monde en doute cette nouvelle, chacun se contenta pourtant de hausser les épaules. Le village, entendit-on dire çà et là, a aussi sa loi qui prévaut sur celle de la République.¹⁰⁴

Dans la relation d'homologation, cette dualité de représentation de la réalité est constamment présente et, malgré qu'elle ne soit pas visible immédiatement, elle n'en demeure pas moins importante et déterminante pour son déroulement. Le transfert de compétences demeure certes possible, mais l'appropriation réelle et intégrée de ce transfert et sa continuité lors de la prise en charge par l'autochtone sont constamment menacées par ces facteurs non déclarés que constitue la vision du monde propre à chaque culture.

¹⁰⁴ Owondo, Laurent, «Au bout du silence», cité dans: INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, Le Gabon, page 112.

5.3 L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS: LES RÉSULTATS OBTENUS

Les résultats obtenus sont modulés par les facteurs rencontrés et analysés précédemment. Ainsi, malgré une planification rigoureuse des activités, l'objectif de remplacement de tous les coopérants par des homologues gabonais n'a pas été atteint. Au cours des trois années académiques comptabilisées, soit de 1988 à 1991, totalisant 87 coopérants, seulement 8 homologues ont été formés et ont effectivement remplacé 8 coopérants canadiens, soit un taux de réussite mesuré à la «nord-américaine» de 9.2%. Ces résultats prennent racine dans les différents éléments liés d'une part à la planification du projet et, d'autre part, à son déroulement.

La planification du projet:

En ce qui concerne la planification du projet, le peu d'implication des intervenants gabonais dans la conception, dans la mise en place et dans le déroulement du projet, est dû à une vision trop bureaucratique du partenariat. Le projet est d'abord et avant tout canadien par ses objectifs, par sa structure et par son organisation. C'est une réponse «nord-américaine» à des problèmes africains. Au niveau de la planification, il n'y a pas d'appropriation du projet par les intervenants gabonais.

De plus, une définition opérationnelle trop vague et incantatoire de l'homologation a engendré de la confusion chez les coopérants et les intervenants gabonais. En effet,

l'homologation est tantôt perçue inadéquatement comme un outil de formation, tantôt comme un outil de perfectionnement, ce qui est une certaine contradiction face au terme même d'homologation. Rappelons également que dans son rapport d'évaluation finale du projet¹⁰⁵, l'ACDI a considérablement modifié sa définition de l'homologation, qui devient désormais une initiation aux méthodes pédagogiques canadiennes, ce qui maintient toujours la même ambiguïté. Au début du projet, les textes officiels proposaient un homologue par coopérant canadien en vue d'un remplacement éventuel du coopérant canadien, de façon linéaire et intégrale. Précisons que tous les documents de mise en place et les rapports de progression du projet sont fidèles à cette orientation.

Ce changement de vision, en fin de parcours, est difficile à concilier puisqu'il modifie, dans son essence, l'objectif du projet, alors que le projet est totalement réalisé. Analogiquement, cette justification bureaucratique a posteriori est aussi paradoxale que cette situation où un enseignant déciderait de remettre son plan de cours lors de l'évaluation finale du cours. Il y a là une certaine distorsion que nous ne nous expliquons pas pédagogiquement, sinon qu'elle rejoint l'inadéquation entre un discours politique et une pratique éducative dont nous avons fait état précédemment.

¹⁰⁵ Document 35, page 24.

Cette confusion dans la définition opérationnelle de l'homologation reflète bien l'inadéquation entre la théorie élaborée à partir d'une vision technocrate du développement et la pratique dans un contexte culturel donné. C'est ainsi que le projet est défini comme un projet pédagogique, mais sa finalité est politique, centrée sur le renforcement et l'expansion des relations bilatérales entre les deux pays. De plus, il est élaboré selon des normes nord-américaines pour répondre aux besoins éducatifs d'une société africaine. Finalement, il impose une certaine vision des choses tout en prétendant respecter, au moins dans ses intentions, la culture locale.

Le déroulement du projet:

Parmi les principaux facteurs qui ont influencé le déroulement du projet et, par conséquent, les résultats obtenus, il y a ceux qui sont d'ordre culturel. En effet, le changement d'attitude imposé aux coopérants et aux intervenants gabonais a suscité de nombreuses difficultés qui ont considérablement alourdi le déroulement du projet. Néanmoins, ce changement, quoique difficile, favorisait la transition d'une coopération de substitution à une coopération de pairage. Or, de part et d'autre, les attitudes étaient ancrées dans cette approche post-coloniale où le coopérant était appelé à combler une carence dans le pays d'accueil, au plan des ressources humaines, et où l'intervenant gabonais occupait une fonction parallèle, sans toutefois une implication profonde dans l'activité réalisée par son collègue coopérant. Les activités restaient en partie substitutionnelles, donc traditionnelles, stéréotypées et se

justifiaient par une carence qu'elles n'arrivaient pas à combler. Cette approche tributaire de valeurs et de modèles d'action extérieurs comblait un certain vide, sans s'insérer dynamiquement dans le projet éducatif du pays et sans viser une appropriation profonde de son apport par les ressources humaines et institutionnelles locales.

Or, la coopération dite de développement envisagée dans le projet à l'étude visait l'autosuffisance et l'indépendance des ressources humaines et institutionnelles du pays d'accueil. Bien que cette approche soit tributaire de valeurs et de schèmes étrangers, elle implique aussi une adaptation aux conditions locales, allant jusqu'à une modification de ses schèmes de départ et à un dépassement de l'ethnocentrisme. En coopération internationale, vaincre l'ethnocentrisme, c'est trouver et reconnaître l'inévitabilité des différentes manifestations culturelles, accepter les forces intrinsèques à chaque culture, qui sont des constituantes d'une vision du monde. Voilà donc le premier obstacle à surmonter pour les coopérants et les nationaux, ce qui explique chez ces derniers une tendance tout autant qu'une résistance à la déculturation plutôt qu'à l'acculturation. Il en est de même de cette barrière culturelle entre les coopérants et les homologues, qui s'exprime par le clivage culturel plutôt que par l'intégration culturelle.

Étroitement liée aux attitudes des uns et des autres, la confrontation de deux visions du monde divergentes constitue le facteur principal qui a engendré la plupart des

défis rencontrés. Au départ, le projet manifeste, dans sa planification et dans sa mise en place, une méconnaissance de la structure socio-économique et politique de la société gabonaise, de son fonctionnement, de ses normes, parfois inconciliables avec les modalités adoptées. Une vision idéaliste et bureaucratique du développement des ressources humaines, en coopération internationale, risque de ne pas tenir compte de la réalité politique, socio-économique et culturelle du pays d'accueil, engendrant des difficultés d'arrimage importantes.

Force est de constater que tout un domaine informel de la culture n'a pas été pris en compte par le projet. La vision du monde, c'est-à-dire l'ensemble des représentations, des valeurs et des structures mentales acquises et développées par un individu ou un groupe d'individus, pendant une durée déterminée, et qui forment une perspective cohérente et unitaire sur soi, les autres, et l'ensemble de la réalité, a été trop souvent ramenée à l'aspect folklorique de la culture.

Or, plusieurs difficultés rencontrées dans l'exercice de l'homologation trouveraient leur solution dans la reconnaissance des visions du monde en présence, qui s'expriment plus particulièrement dans les représentations du temps et de l'espace, ainsi que dans la relation de l'Homme avec le monde qui l'entoure, donnant ainsi une signification aux choses et à l'existence en général. C'est dans sa représentation du monde que celui-ci prend son sens.

Voilà donc les principaux éléments qui, en synthèse, permettent de comprendre et d'expliquer les résultats d'homologation obtenus dans le cadre du projet étudié.

Néanmoins, malgré ces difficultés importantes, il est opportun de reconnaître qu'une telle expérience d'homologation massive des ressources humaines est quelque peu exceptionnelle en coopération internationale. Généralement, les expériences d'homologation se limitent à des interventions de courte durée réalisées par un ou quelques consultants ou experts dans un programme d'intervention ponctuelle. Planifier l'homologation de 87 coopérants sur une période de trois ans, dans un seul programme d'intervention, constituait, pour l'ACDI, un projet d'envergure axé sur la transition d'une coopération de substitution vers une coopération de pairage, nommée par l'ACDI, coopération de développement.

D'autre part, il a permis aux intervenants gabonais, par la force des choses, de reconnaître la nécessité de s'éveiller au changement dans leur système éducatif, d'être ramenés vers une vision endogène du projet et de fréquenter des approches «nord-américaines», adaptées à la réalité locale. Les risques de déculturation par l'imposition d'éléments d'une culture extérieure ont provoqué une prise de conscience qui, semble-t-il, a influencé la poursuite du projet. De plus, cette expérience d'ouverture des coopérants et des nationaux à une autre culture, par la confrontation de deux visions du monde divergentes, permet d'améliorer l'exercice de l'homologation, d'en reconnaître les enjeux individuels et collectifs et de cibler plus

facilement les difficultés qui entravent la communication et le transfert de compétences. Quant aux résultats quantitatifs obtenus, les chiffres n'ont que la valeur qu'on leur donne. Le taux de pratique de l'homologation, évalué à 9.2 %, est un constat d'échec selon des normes nord-américaines.

Cependant, l'ACDI, dans son rapport final d'évaluation du projet, «constate que ces résultats sont plus que satisfaisants si l'on tient compte du contexte gabonais et du fait que l'homologation, surtout dans l'enseignement supérieur, prend plusieurs années.»¹⁰⁶ Dans le contexte, c'est l'objectif visé qui était, à toute fin pratique, irréaliste, non pas le résultat obtenu.

Afin d'actualiser la recherche et d'en vérifier les conclusions, les informations transmises par l'agence d'exécution, confirment que sur les huit nationaux ayant remplacé les coopérants canadiens à la suite de la phase III du projet, six d'entre eux occupent toujours la même fonction, les deux autres ayant été promus à des postes de plus haute responsabilité. De plus, la conception et la mise en place de la phase subséquente du projet ¹⁰⁷ ont vu la participation des intervenants gabonais s'accroître de façon significative.

¹⁰⁶ Document 35, page 24.

¹⁰⁷ Phase IV, 1992-1995.

Ainsi, la phase V du projet, amorcée en septembre 1995, est dotée d'une structure plus efficiente de cogestion financière et de cogestion pédagogique, ce qui manifeste une évolution positive quant à l'implication et à la prise en charge du projet par les autochtones. Cependant, l'homologation reste toujours orientée vers l'initiation aux seules méthodes pédagogiques en usage au Canada, plus ou moins adaptées au contexte local.

CONCLUSION

CONCLUSION

L'objectif de la présente recherche était de dégager les principaux éléments de compréhension et d'analyse permettant de mieux connaître les paramètres d'ordre culturel de l'homologation en coopération internationale. L'analyse des activités d'homologation et des résultats obtenus à la suite de l'expérience réalisée au Gabon dans le cadre du Projet de formation scientifique et technique à frais partagés nous a permis de dégager des éléments de compréhension et d'analyse en vue d'améliorer les interventions d'homologation en coopération internationale.

Ainsi, nous relevons une démarche en trois points couvrant les éléments de compréhension, d'application et d'amélioration des techniques d'homologation comme outil de développement. Quels sont les éléments préalables à toute relation d'homologation ? Sont-ils applicables universellement ? Quelles sont les améliorations à apporter pour contrer les difficultés rencontrées et accroître l'efficacité de cette approche en coopération internationale ?

Telle est la teneur, en conclusion, de cette recherche.

. **Éléments de compréhension:**

Les différents aspects de l'homologation qui ont été explorés au cours du projet permettent de déceler certaines omissions susceptibles d'expliquer les principales difficultés rencontrées. D'une part, l'incohérence entre le discours, à la fois idéaliste et administratif ou politique d'une telle démarche et, d'autre part, la pratique réaliste

en fonction du contexte, particulièrement du contexte culturel, sont à la source des difficultés relevées lors de l'analyse.

L'expérimentation des modalités d'homologation analysées met en relief la nécessité de préciser la teneur de l'homologation. Nous proposons la définition suivante de l'homologation en coopération internationale:

Une homologation, en coopération internationale, c'est d'abord et avant tout une association «pairée», volontaire et convergente d'un expert étranger et d'un collègue autochtone, axée sur le transfert de compétences et, comme objectif ultime, la prise en charge par le collègue autochtone de la fonction initialement confiée avec l'expert étranger.

La vision exprimée par l'ACDI dans son rapport d'évaluation finale du projet, ramenant l'exercice de l'homologation à une initiation aux méthodes pédagogiques en usage au Canada, biaise le sens réel de l'homologation selon cette définition. Le choix des approches et des moyens permettant de s'initier aux méthodes pédagogiques canadiennes est multiple. En ce sens, l'homologation est un moyen parmi d'autres. Cet exercice ne peut donc se définir limitativement comme "une initiation aux méthodes pédagogiques canadiennes".

Ainsi, considérer que l'homologation peut consister à la mise en place d'une relation entre un enseignant et ses élèves ou entre un enseignant et son directeur d'établissement, dans le but d'initier aux méthodes pédagogiques canadiennes, engendre selon nous, une ambiguïté qui ramène l'exercice de l'homologation à un fourre-tout pédagogique. En effet, il se dégage, de l'analyse du projet, une idée maîtresse, plus ou moins clairement exprimée, associant toute relation professionnelle entre un coopérant et un intervenant gabonais à une relation d'homologation.

Au contraire, l'homologation, telle que définie, est une démarche interpersonnelle planifiée et structurée, autour d'une même fonction partagée, axée sur le perfectionnement et l'entraide, et non une formation initiale ou un travail d'équipe, encadrée dans un rapport hiérarchique, quel qu'il soit. Ainsi, la relation entre l'enseignant/coopérant et ses élèves ne peut être un exercice d'homologation, pas plus que ne l'est celle entre le coopérant et son supérieur immédiat dans l'établissement, même s'il y a dans cet autre type de relations professionnelles, et à des intensités différentes, une certaine initiation aux méthodes pédagogiques canadiennes.

L'efficacité d'une démarche d'homologation repose sur certains facteurs préalables. L'homologation ainsi définie nécessite, entre autres, l'existence d'un partenariat réel pour qu'il y ait appropriation des objectifs communs et une intégration des moyens à mettre en place. Sans cette implication et cette participation active à la mise en place et au déroulement du projet, le risque d'assimilation et de déculturation est

présent, provoquant ainsi une réaction de retrait, de protection de son identité propre, ayant pour effet de diminuer le transfert de compétences, celui-ci n'étant pas alors intégré. Or, l'analyse démontre que ces préalables n'ont pas été pris en compte dans la pratique. En effet, ni les coopérants, ni les nationaux n'ont été impliqués dans l'élaboration du projet, sa finalité et ses objectifs. De plus, le caractère volontaire de cette association «pairée» est absent du processus, les nationaux ayant été désignés par leur supérieur sans préavis, sans aucune préparation préalable quant au bien-fondé et à la pertinence d'un tel projet, à l'intérêt qu'il suscite.

"(...) L'association «pairée», volontaire et convergente d'un expert étranger et d'un collègue autochtone (...)" implique l'adaptation des méthodes, la reconnaissance et le respect mutuel des différences culturelles, qui sont préalables à l'enrichissement personnel et professionnel des participants et à la réussite de l'exercice de l'homologation.

La distinction entre les facteurs politiques et socio-économiques et les facteurs culturels est tenue, puisque ces facteurs sont intégrés dans une culture donnée. Ainsi, pour les besoins de la recherche, nous avons établi la distinction en termes de «facteurs externes» et de «facteurs internes» pour identifier les deux niveaux de la culture. Beaucoup moins faciles à identifier, les facteurs internes n'en contribuent pas moins à la réussite ou non de l'exercice de l'homologation, puisque c'est

particulièrement dans la relation entre le coopérant et le national que s'affrontent les visions du monde.

Or, l'analyse démontre que cet aspect «non déclaré» de la culture est absent de la conception, de la planification et de la réalisation du projet, ce qui biaise la compréhension du concept d'homologation et influence le déroulement et les résultats, lors de son application.

Par ailleurs, malgré les difficultés engendrées par cette confusion quant au sens et à la mise en oeuvre de l'exercice de l'homologation, il est opportun de souligner que cette expérimentation élargie à plusieurs modalités d'homologation a permis de mieux comprendre et de focaliser davantage ce type d'intervention comme outil de développement en coopération internationale, ce qui, en soi, constitue un élément positif. En ce sens, le projet s'intègre dans un processus où l'expérimentation a donné naissance à l'analyse et à la conceptualisation de l'homologation. La démarche empirique du projet a servi de vérification et a suscité la mise au point cognitive pour la démonstration dans cette thèse.

. **Éléments d'application:**

Au terme, cette recherche implique que participer au développement des ressources humaines en coopération internationale signifie intervenir dans un processus de

formation d'une personne par un transfert de compétences jugées appropriées au contexte et aux besoins du pays d'accueil. Cette intervention présuppose le respect de certains préalables liés, premièrement, à la connaissance du contexte de l'intervention, deuxièmement, à la connaissance de la formation acquise par les deux homologues et, finalement, à la connaissance de la culture d'accueil. Or, l'analyse des difficultés rencontrées, lors de la mise en place du projet et de son déroulement, confirme que ces préalables n'ont été pris en compte que très partiellement lors de la planification du projet. Ils sont certes présents dans les différents discours ayant trait à la conception et à la théorie, mais ils répondent plutôt à l'attente politique au départ du projet. La plupart des difficultés relevées dans la suite relèvent du non-respect de ces préalables.

Ainsi, le contexte socio-économique et politique du pays d'accueil n'a pas permis l'atteinte complète des objectifs du projet tels que planifiés. Par exemple, les pressions du Fonds monétaire international sur la gestion de l'économie du Gabon, ainsi que l'organisation et le fonctionnement d'ensemble de la fonction publique gabonaise, furent en contradiction avec l'objectif pédagogique du projet. En effet, une retombée du projet avait pour condition d'augmenter les effectifs de la fonction publique. Il y avait là sous-estimation de l'importance du contexte socio-économique et politique et une certaine méconnaissance de l'organisation structurelle de la société d'accueil.

De même, la connaissance des antécédents et de la formation acquise par les nationaux n'a pas été réellement prise en compte par le projet. Or, peut-on intervenir de façon valable dans le processus de formation d'un individu sans tenir compte de sa formation antérieure ? Parallèlement, tout comme il est indispensable à tout enseignement de tenir compte des antécédents de l'élève sur le plan des apprentissages, le respect ici de ce préalable est également indispensable à l'homologation, à la réussite de toute intervention en coopération internationale, tant à l'échelle des collectivités qu'à l'échelle des individus.

Tel qu'il a été relevé au cours de l'analyse, bien que les différents discours de planification et de mise en place du projet expriment une volonté très nette de transférer des compétences adaptées à la culture d'accueil, même en tenant compte des antécédents acquis, force est de constater que la pratique du projet impose au contexte, c'est-à-dire à la culture d'accueil, de s'adapter à un projet qui repose sur des schèmes de référence étrangers. Il revenait aux nationaux de s'adapter à ces nouveaux schèmes de référence. Le projet ressort comme l'imposition d'une culture transposée telle quelle sur une autre non prise en compte. Dans les faits, c'est la vision du monde des nationaux, c'est-à-dire leurs représentations de la réalité, leurs valeurs et leurs structures mentales qui n'ont pas été prises en compte, intégrés dans le déroulement du projet. Pourtant, « la vision du monde est la matrice même de l'axe de toute culture originale. »¹⁰⁸

¹⁰⁸ KI-ZERBO, Joseph, Histoire de l'Afrique noire. Page 617.

Il est permis de penser que cette situation, entre autres, peut expliquer la barrière culturelle qui s'est créée entre le coopérant et le national, limitant les contacts aux seules activités professionnelles quotidiennes, sinon routinières. Or, « Les contacts avec les homologues et leur culture, ainsi qu'un intérêt manifesté envers eux, sont les conditions indispensables à un transfert valable des compétences.»¹⁰⁹ L'équilibre culturel, de part et d'autre, s'est réalisé par un clivage plutôt que par un partage. Cette réaction face à l'assimilation et à la déculturation soulève, entre autres, un problème important, celui de la continuité de l'intervention.

En effet, l'analyse démontre que le national, tout comme le coopérant, préserve ses propres schèmes de référence qui construisent et articulent sa représentation de la réalité. Ainsi, l'adaptation aux méthodes pédagogiques nord-américaines et, plus particulièrement, aux valeurs qui s'y rattachent, risque d'être aléatoire, car ces éléments ne peuvent que très difficilement s'intégrer dans une représentation de la réalité dont il conteste la valeur.

Il est reconnu que, pour être intégré, un apprentissage doit trouver son ancrage dans la réalité vécue. Cette prémisse d'ordre pédagogique permet de comprendre la situation exprimée dans les rapports de progression, à l'effet que, dès le retrait du coopérant, les activités gérées par l'homologue perdent graduellement de leur efficience jusqu'à disparaître elles-mêmes complètement à plus ou moins brève

¹⁰⁹ KEALY, Daniel J., L'efficacité interculturelle. Page 8.

échéance. En d'autres mots, la réalité vécue prend peu à peu le dessus sur la réalité anticipée, véhiculée par le projet, ce qui expliquerait la vision critique à l'égard du développement qui, malgré les efforts consentis, demeure pour beaucoup un coup d'épée dans l'eau.

Cette situation critique soulevée par le déroulement du projet suscite plusieurs questions. D'abord, est-il possible, dans un contexte de coopération internationale, de contribuer au développement d'un individu ou d'une collectivité et de se confronter à un choc culturel, sans approfondissement et prise en compte des valeurs de part et d'autre ? De façon plus globale, peut-il y avoir développement sans une part d'intégration culturelle ? Ces questions actuelles préoccupent plusieurs auteurs intéressés au développement international, au rôle prédominant de la culture dans un contexte de mondialisation.¹¹⁰ Les résultats de notre analyse confirment, à tout le moins, l'importance de telles questions et la nécessité de poursuivre des recherches ultérieures afin de dégager des éléments de réponse susceptibles de rendre plus efficaces et plus efficaces les interventions en coopération internationale.

La présente recherche confirme que l'application de l'exercice de l'homologation nécessite l'intégration de certains préalables particulièrement liés à la culture, dont la représentation de la réalité propre à chaque culture. L'efficacité de l'homologation et l'atteinte de l'objectif visé, soit la prise en charge de l'intervention

¹¹⁰ Mentionnons, entre autres, René Dumont, Serge Latouche, Edgar Pisani et, au Québec, Robert Vachon et Jacques Gélinas, pour n'en citer que quelques-uns.

par le collègue autochtone, seront assurées dans la mesure où les paramètres culturels servant à définir la vision du monde, seront davantage compris et pondérés, de part et d'autre.

. **Éléments d'amélioration:**

Les éléments de compréhension, liés à une définition plus juste et cohérente de l'homologation, ainsi que les éléments d'application qui font ressortir la nécessité de connaître le contexte d'intervention et plus particulièrement le contexte culturel, permettent de dégager certains éléments susceptibles d'améliorer l'exercice de l'homologation.

Premièrement, l'analyse de l'expérience démontre des lacunes en ce qui concerne la préparation des intervenants impliqués dans le projet. En effet, d'une part, la préparation au départ des coopérants est orientée principalement, vers une intégration personnelle et fonctionnelle dans la société d'accueil.¹¹¹ Or, une intégration fonctionnelle dans le cadre d'une intervention professionnelle avant tout est, par ailleurs, quelque peu laissée pour compte, alors qu'elle constitue la raison d'être de sa présence. Cette constatation, à la suite de l'expérience, corrobore les résultats obtenus par Kealey, que nous avons cités antérieurement, à l'effet que la majorité des

¹¹¹ ACIDI, Stage pré-départ; trousse de documentation. 1990.

coopérants canadiens s'intègrent mal dans cette démarche de développement et qu'ils choisissent, par conséquent, la séparation culturelle plutôt que l'intégration. La préparation au départ a, d'une certaine manière, encouragé la centration sur le coopérant, plutôt que sur la tâche à accomplir, qui semble perçue comme secondaire.

D'autre part, les nationaux doivent également être recrutés sur la base d'une formation préalable à leur intervention, ce qui n'a pas été le cas dans le projet. Ils doivent être sensibilisés aux objectifs du projet. Une contribution à l'élaboration des activités, aux choix des méthodes de réalisation, ne peut que faciliter leur intégration et leur appropriation du projet, tout en assurant une permanence ultérieure nécessaire. Il apparaît donc primordial de revoir les critères qui définissent la préparation des coopérants et la désignation des nationaux, afin que cet exercice d'homologation soit planifié et structuré adéquatement.

Deuxièmement, parmi les différents paramètres d'ordre socio-économique, politique et culturel qui déterminent la relation d'homologation, l'analyse démontre que, dans une large mesure, les difficultés rencontrées sont liées, directement ou indirectement, au domaine informel de la culture. Or, la conception du projet et la préparation des coopérants ne tiennent pas compte de cette réalité «invisible» de la culture, constituée par la vision du monde propre à chaque culture. Si l'on reconnaît généralement que la représentation des concepts, même universels, est liée à la culture et à ses schèmes

schèmes de référence propres, il faut également reconnaître que cette prémisse n'a pas été suffisamment prise en compte dans le projet. Ainsi, la conception, la structure et l'organisation du projet reposent sur des schèmes de référence nord-américains avec lesquels les nationaux doivent composer. Les schèmes de référence, bien que fort différents, ne furent pas pris en compte dans le déroulement du projet, si ce n'est qu'en référence à des éléments folkloriques. Il n'est pas étonnant, alors, que la résistance à la déculturation prenne le pas sur l'acculturation.

La relation professionnelle entre le coopérant et son homologue est le lieu de rencontre privilégié de deux visions du monde différentes. Or, cet aspect est négligé, voire ignoré, tant en ce qui concerne la conception et la planification du projet qu'en ce qui a trait à la préparation des intervenants. L'analyse des activités d'homologation, dans le cadre du projet, confirme, néanmoins, que les principales difficultés rencontrées se situent à ce niveau: incompréhension des réactions de "l'autre", approches professionnelles différentes, divergences dans l'analyse des priorités. Une homologation qui ne tient pas compte de ces paramètres «invisibles» de la culture est, à plus ou moins brève échéance, vouée à un certain dysfonctionnement.

Par ailleurs, la présente recherche soulève également des questions importantes qui touchent la raison d'être et le bien-fondé de toute intervention de développement. Le constat minimal qui peut faire l'unanimité, lorsqu'on fait le procès de

l'occidentalisation, en fait du modernisme en cette ère de mondialisation, est qu'elle bouleverse les modes de vie et les façons de penser. Dans l'état actuel des choses, comment peut-il en être autrement ? Comment concilier mondialisation et cultures traditionnelles ? Quelle priorité donner à la mondialisation ? Répondre à ces questions, c'est donner un sens au développement.

D'une part, bien que nous ne partageons pas cette vision des choses, le développement est souvent perçu comme un processus par lequel on incite les pays en voie de développement, " à apprendre une façon de vivre qui vient de l'extérieur et à désapprendre leurs propres façons de vivre."¹¹² Cette vision des choses rejoint celle maintes fois relevée au cours de notre analyse des documents. Le modernisme conduirait à la déculturation. D'autre part, si l'Afrique, dans certains de ses discours, manifeste une volonté de se moderniser, elle perpétue, dans beaucoup de sa pratique, sa culture d'isolation, sa vision du monde propre. Cette attitude paradoxale laisse supposer qu'il n'y a encore ni acculturation, ni déculturation.

En ce sens, la remarque d'Axelle Kabou¹¹³ à l'effet que « quiconque a travaillé dans le domaine du développement en Afrique noire sait à quel point l'aide étrangère est considérée par les autorités et les populations bénéficiaires comme une chose naturelle, et à quel point il est difficile d'obtenir la participation des populations à la

¹¹² VACHON, R., Alternatives au développement. Page 108.

¹¹³ KABOU, AXELLE, Et si l'Afrique refusait le développement?, page 23.

réalisation des projets, même lorsque les priorités sont définies par elles », jette un regard critique sur le développement en Afrique, qui amorce peut-être un démarrage endogène. Dans de telles conditions, le développement deviendra possible. Il semble bien que l'Afrique, colonisée depuis si peu par l'Occident, arriverait enfin à distinguer entre occidentalisation colonisatrice et modernisation mondialiste, la mondialisation étant « déterminée par les effets cumulés de l'ensemble des phénomènes d'internationalisation qui, à partir des années 1980, semblent faire émerger un espace mondial de plus en plus unifié, perception renforcée par l'accélération des échanges internationaux. »¹¹⁴

Dans un tel contexte, peut-on subir les influences extérieures tout en conservant intégralement sa culture et ses schèmes de référence propres ? De telles questions ouvrent la porte à de nombreuses recherches à venir. L'Occident traditionnel, rural, artisanal du XVIII^{ème} siècle a vécu lui-même une mutation culturelle profonde qui, au XXI^{ème} siècle, rejoint cette fois par l'Asie, en a fait un monde urbain, industriel et technique.

Ultimement, l'analyse de cette expérience a permis de préciser le sens et la portée de cet outil, axé sur le transfert de compétences, qu'est l'homologation en coopération internationale. Elle a également permis, par la vérification face aux résultats obtenus, de valider le cadre théorique préalable, en dégagant certains

¹¹⁴ SACHWALD, Frédérique, Les défis de la mondialisation. Page 25.

paramètres culturels, liés à la vision du monde, qui permettent de mieux comprendre les enjeux de l'homologation et, éventuellement, de mieux articuler les interventions de développement en coopération internationale.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

AZOMBO-MENDA, S. et MEYONGO, P. Précis de philosophie pour l'Afrique. Paris: Ed. Nathan Afrique, 1981, 171 pages.

AZOMBO-MENDA, S. et MEYONGO, P. Les philosophes africains par les textes. Paris: Ed. Nathan Afrique, 1978, 176 pages.

BIZEC, René François, Les transferts de technologie. Paris: Ed. P.U.F., 1981, 123 pages.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. La tolérance face à la différence. dans Intercultures, no. 16, Paris, janvier 1992, pages 77-92.

DUMONT, René. Démocratie pour l'Afrique. Paris: Ed. Points actuels, 1991, 344 pages.

ETOUNGA MANGUELLE, Daniel. L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel ? France: Ed. Nouvelles du Sud, 1992, 150 pages.

ELIADE, Mircea. Le Sacré et le Profane. Paris: Ed. Gallimard, coll. Idées, 1965, 186 pages.

EN COLL. Le Gabon. dans L'État du monde, Montréal: Ed. La Découverte; Boréal, 1995: pages 289-290.

GÉLINAS, Jacques B. Et si le Tiers monde s'autofinçait Montréal: Éd. Écosociété, 1994, 238 pages.

HALL, Edward T. Au delà de la culture. Paris: Ed. du Seuil, coll. Points, 1987, 234 pages.

HALL, Edward T. La dimension cachée. Paris: Ed. du Seuil, coll. Points, 1971, 254 pages.

HALL, Edward T. Le langage silencieux. Paris: Ed. du Seuil, coll. Points, 1984, 237 pages.

KABOU, Axelle. Et si l'Afrique refusait le développement. Paris: Éd. de L'Harmattan, 1991, 205 pages.

KEALEY, Daniel J. L'Efficacité interculturelle. Hull: ACIDI, 1990, 78 pages.

KI-ZERBO, Joseph. Histoire de l'Afrique noire. Paris: Ed. Hatier, 1972, 702 pages.

JAROSSON, Bruno. Invitation à la philosophie des sciences. Paris: Ed. du Seuil, coll. Points, 1975, 233 pages.

LATOUCHE, Serge. Faut-il refuser le développement? Paris: Presses universitaires de France, 1986, 216 pages

LATOUCHE, Serge. L'occidentalisation du monde. Paris: Ed. Agalma, La découverte, 1992, 143 pages.

LEGENDRE, RENALD. Dictionnaire actuel de l'Éducation. Paris-Montréal: Larousse, 680 pages.

LEMAIRE, P. Marcel. La communication interculturelle. dans L'action nationale, LXXVIII, sept. 1988, pages 585-606.

LE THANH KHOI. Culture, créativité et développement. Paris: L'harmattan, 1992, 223 pages.

LE THANH KHOI. L'éducation comparée. Paris: Armand Colin, 1981, 316 pages.

LEVI-STRAUSS, Claude. Race et histoire. Paris: Gonthier, 1961, 130 pages.

LIPIANSKY, E. M.. Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité. dans Intercultures, no 7, Paris, sept. 1989, pages 27-37.

MARCUSE, Herbert cité par Jacques Robin. De la croissance économique au développement humain. Paris: Ed. du Seuil, 1975, 159 pages.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Le visible et l'invisible. Eure: Gallimard, 1964. 360 pages.

MVE-ONDO, Bonaventure. Sagesse et initiation à travers les contes, mythes et légendes fang. Libreville (Gabon): Ed. CCF-Sépie, 1991, 215 pages.

NANDY, Ashis. Développement, science et colonialisme. dans INTERCULTURE, no 130, Montréal, 1996, pages 7-14.

PERRENOUD, Philippe. Des savoirs aux compétences. Colloque annuel de l'AQPC., Rivière-du-Loup, Juin 1995.

PERRIN, Jacques. Les transferts de technologie. Paris: Ed. La découverte, 1984, 175 pages.

PLATON. «Protagoras» dans Oeuvres complètes. Tome I, Paris: Ed. Gallimard, coll. La Pléiade, 1950, pp. 88-91.

RÉPUBLIQUE GABONAISE. États généraux de l'éducation et de la formation. Libreville (Gabon), 17-23 décembre 1983, 171 pages.

RÉPUBLIQUE GABONAISE. Le Gabon. Libreville (Gabon): Institut Pédagogique National, Edicef, Edig. 1983, 287 pages.

SACHWALD, Frédérique. Les défis de la mondialisation. Paris: Institut Français des relations internationales, 1994, 498 pages.

SENGHOR, Léopold S. Liberté I, Négritude et Humanisme. Paris: Ed. du Seuil, 1964, 439 pages.

SERVIER, Jean, L'ethnologie. Paris: Ed. P.U.F., 1986, 127 pages.

SIBOMANA, Antoine. L'éducation en Afrique. dans INTERCULTURE, no 51, Montréal, 1976, pages 23-29.

TAYLOR, Charles. Grandeur et misère de la modernité. Québec: Ed Bellarmin, 1992, 150 pages.

TREMBLAY, Robert. Vers une écologie humaine. Montréal: Ed. Mc Graw Hill, 1990, 172 pages.

VACHON, Robert et al. Alternatives au développement. Montréal: Ed. du Fleuve, 1990, 300 pages.

VENG, E.M. in Dossier culturel panafricain. Paris: Présence Africaine, 1966,

WEIL, Éric. article «raison». dans Encyclopoedia Universalis, page 641.

AUTRES DOCUMENTS UTILISÉS

AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (ACDI):

Rapport annuel 1990-1991. Hull, 1991.

Partageons notre avenir: L'assistance canadienne au développement international.

Hull, 1987.

Stage pré-départ. Centre de préparation des coopérants, Hull, 1990.

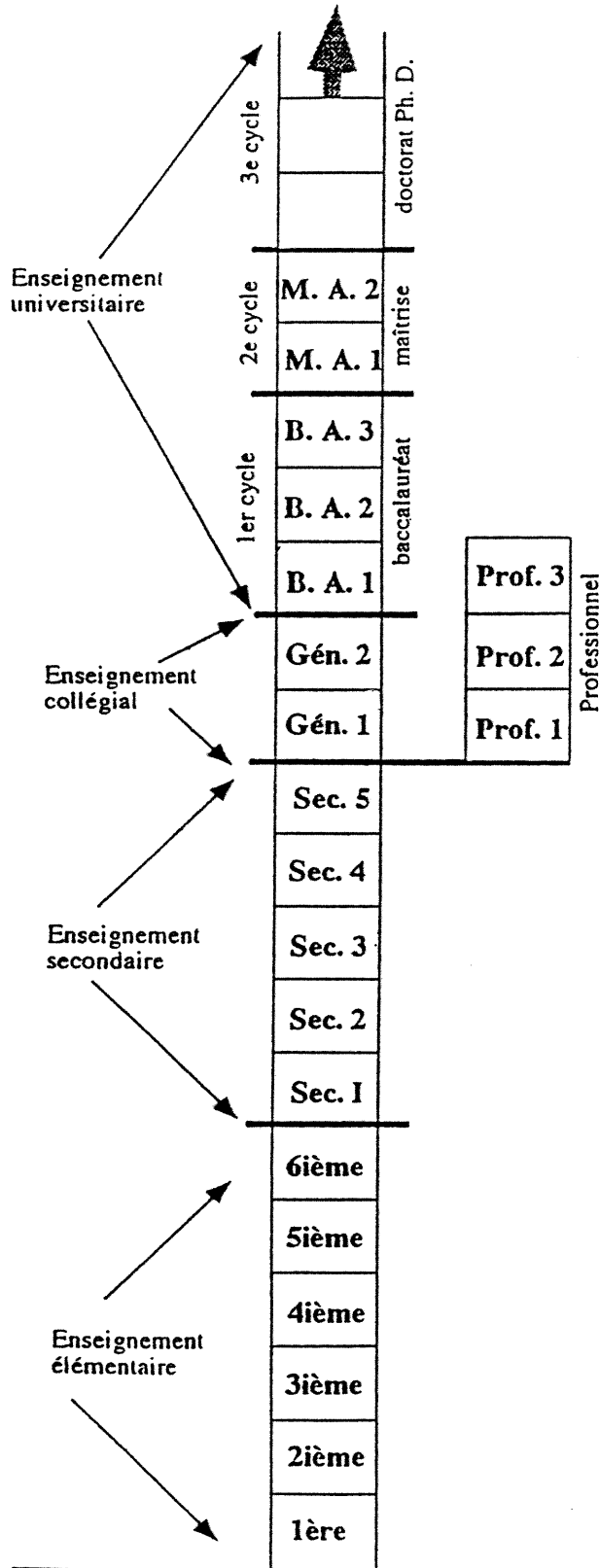
Le développement participatif. Direction générale des politiques, février 1994.

PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT (PNUD):

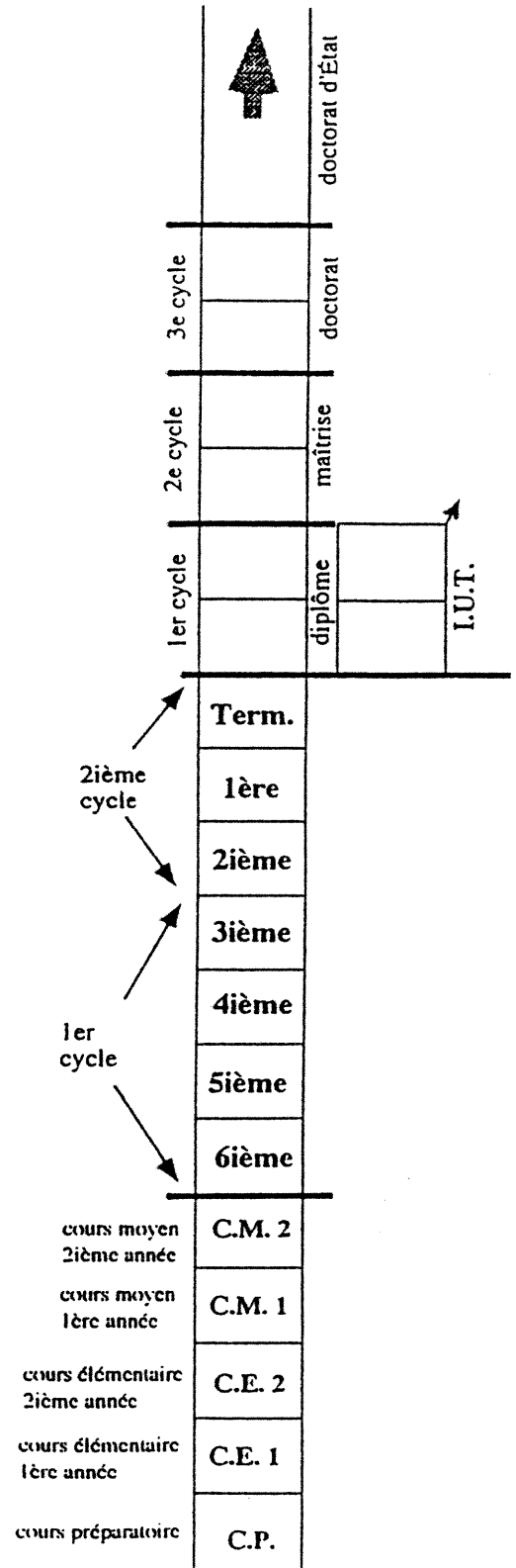
Rapport mondial sur le développement humain. Paris: Economica, 1993.

ANNEXE I
TABLEAU COMPARATIF DU SYSTÈME SCOLAIRE
QUÉBÉCOIS ET FRANCO-GABONAIS

Système scolaire québécois



Système scolaire de type français



Note : Le cours préparatoire (CP) en Afrique s'échelonne sur deux années et non une seule comme en France. Il faudrait donc lire CP1 et CP2.

ANNEXE II
PRÉSENTATION DES DONNÉES;
LISTE DES DOCUMENTS UTILISÉS

**PRÉSENTATION DES DONNÉES;
LISTE DES DOCUMENTS UTILISÉS:**

PLANIFICATION DES ACTIVITÉS:

- 1- Protocole d'entente entre l'ACDI et la République gabonaise, 1987-1988, juillet 1987.
- 2- Protocole d'entente entre l'ACDI et la République gabonaise, 1988-1992, juillet 1988.
- 3- Accord de contribution entre l'ACDI (Agence canadienne de développement international) et l'agence d'exécution 1987-1988, soit l'EUMC (Entraide universitaire mondiale du Canada), août 1987.
- 4- Accord de contribution entre l'ACDI (Agence canadienne de développement international) et l'agence d'exécution 1988-1992, soit le Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, août 1988.
- 5- Plan d'opération du projet 1987-1988, ACDI-EUMC, août 1987.
- 6- Proposition de services, projet de formation technique et scientifique Canada-Gabon 1988-1992, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, avril 1988.
- 7- Plan de travail éducatif, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1988-1989.
- 8- Plan de travail éducatif, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1989-1990.
- 9- Plan de travail éducatif, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1990-1991.
- 10- Plan de travail éducatif, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1991-1992.

IMPLANTATION ET RÉALISATIONS:

- 11- Rapport trimestriel d'activités 1987-1988, EUMC, décembre 1987.
- 12- Idem, mars 1988.
- 13- Idem, juin 1988.
- 14- Rapport trimestriel d'activités 1988-1989, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, décembre 1988.
- 15- Idem, mars 1989.
- 16- Idem, juin 1989.

IMPLANTATION ET RÉALISATIONS (suite):

- 17- Rapport trimestriel d'activités 1989-1990, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, décembre 1989.
- 18- Idem, mars 1990.
- 19- Idem, juin 1990.
- 20- Rapport trimestriel d'activités 1990-1991, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, décembre 1990
- 21- Idem, mars 1991.
- 22- Idem, juin 1991.
- 23- Rapport trimestriel d'activités 1991-1992, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, décembre 1991.
- 24- Idem, mars 1992.
- 25- Idem, juin 1992.
- 26- Rapport d'activités des coopérants 1987-1988, juin 1988.
- 27- Rapport d'activités des coopérants 1988-1989, juin 1989.
- 28- Rapport d'activités des coopérants 1989-1990, juin 1990.
- 29- Rapport d'activités des coopérants 1990-1991, juin 1991.
- 30- Rapport d'activités des coopérants 1991-1992, juin 1992.

ÉVALUATION DES ACTIVITÉS:

- 31- Rapport d'évaluation, projet d'assistance technique à frais partagés Canada-Gabon, Phases I et II, ACIDI, février 1987.
- 32- Rapport d'évaluation des activités réalisées, projet d'assistance technique à frais partagés Canada-Gabon, Phase de transition 1987-1988, ACIDI, mai 1988.
- 33- Bilan des activités réalisées 1988-1991, mai 1991.
- 34- Bilan des activités d'homologation réalisées, mai 1991.
- 35- Rapport final d'évaluation du projet de formation technique et scientifique à frais partagés Canada-Gabon, Phase III, 1988-1992, ACIDI, mai 1992.

REMERCIEMENTS

Je désire remercier en tout premier lieu

Monsieur André Girard

**pour ses conseils, sa patience et son soutien constant
tout au long de cette recherche.**

**Je veux également remercier tout ceux et celles qui
ont contribué de près ou de loin aux corrections
et à la mise en forme de cette recherche,**

plus particulièrement,

**Mesdames Marie-Andrée Régnier,
Hélène Pinard et Francine Crépeau
pour la mise en page du document et
Madame Lucille Langlois Éthier,
pour les corrections linguistiques.**

Merci également à

Monsieur Jean R. Parent,

**l'instigateur de cette démarche doctorale ainsi
qu'au personnel du Service des Ressources Humaines
du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et
son directeur, Monsieur Jules Roy,
pour le support apporté.**

Finalement, je désire remercier affectueusement

Doris LeBel, et mes enfants

**Mélanie, F. Alexandre et Anne-Rosalie LeBel-Vennes,
pour leur appui, leur patience et leur grande compréhension.**