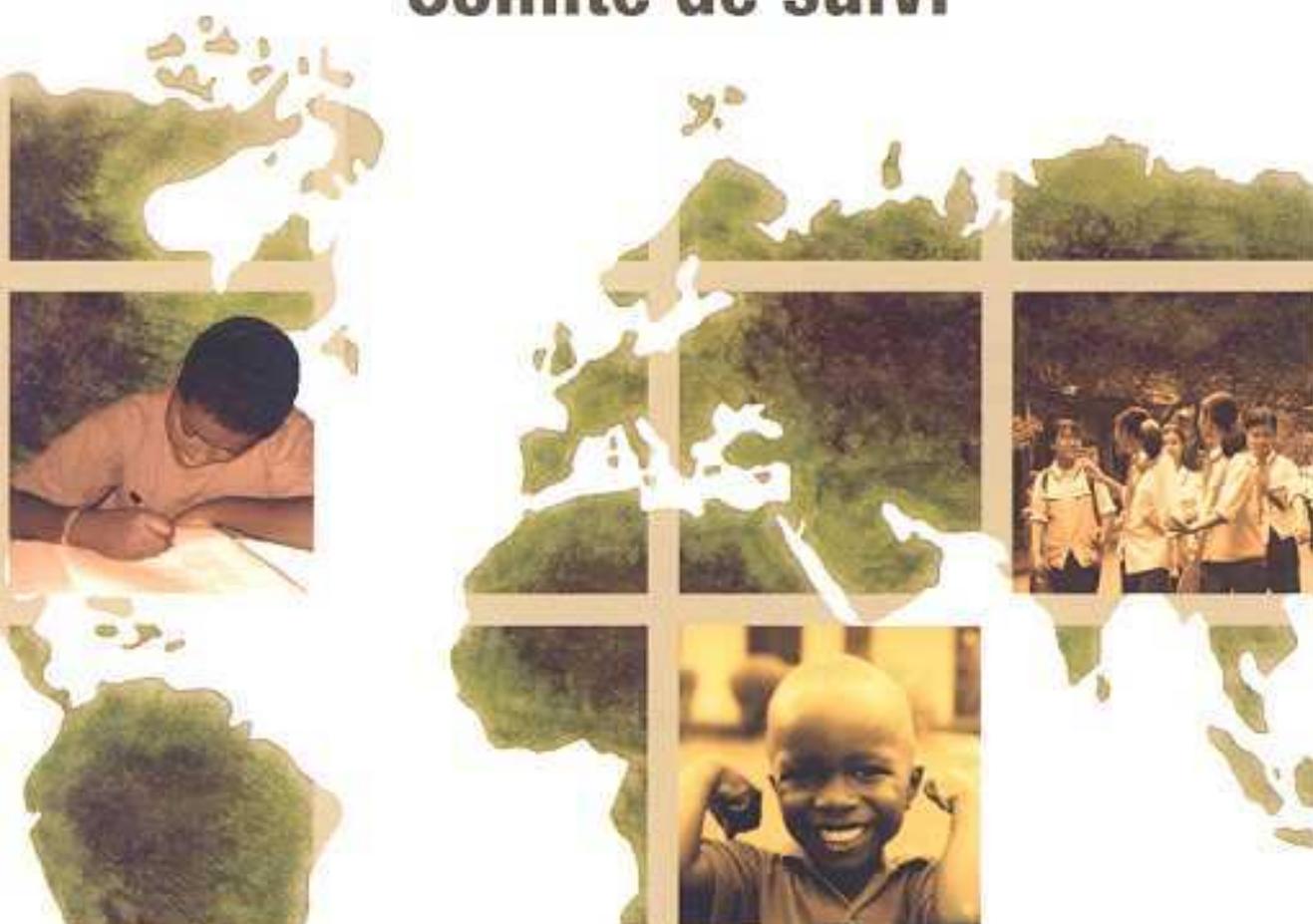


V^e Conférence francophone des OING/OSC

Comité de suivi



**Assises francophones
de l'éducation et de la formation**

Actes

Paris, 14-16 septembre 2006



SOMMAIRE

Préface de Abdou DIOUF	7
Conférences introductives de Mme Sophia MAPPA et M. Alain CARRY	9
Table ronde N° 1 L'éducation et la formation en crise dans le monde de la Francophonie : quels diagnostics, quelles propositions alternatives ?	33
Contribution de M. Richard CHARRON Secrétaire général Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)	41
Contribution de M. Robert CHAUDENSON Université de Provence Institut de la Francophonie	51
Contribution de M. Bernard HAGNONNOU Chercheur/Consultant en Education, Institut Alphadev / Cotonou	61
Contribution de Mme Adiza HIMA Secrétaire Générale de la CONFEMEN	73
Contribution de M. Adama SAMASSEKOU Président de l'académie africaine des langues	79
Contribution de Mme Albena VASSILEVA Membre du Comité exécutif de l'Association des Facultés ou Etablissements de Lettres et Sciences humaines des Universités d'expression française (AFELSH) - réseau institutionnel de l'AUF Membre du Conseil d'Administration de l'Institut de la Francophonie pour l'Administration et la Gestion (IFAG) – AUF	91
Table ronde N° 2 Quelles technologies au service du progrès de l'éducation et de la formation ?	99
Contribution de Mme Martine DEFONTAINE Secrétaire générale de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)	103

Contribution de M. Ousmane Sow HUCHARD Ph.D, Secrétaire général du Forum Culturel Africain Anthropologue, muséologue, musicologue, Consultant international Directeur du Cabinet d'ingénierie culturelle « CIWARA...Arts, Actions » Secrétaire Général du Forum Culturel Africain	111
Contribution de M. Thierry KARSENTI Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation Directeur du CRIFPE Professeur titulaire Université de Montréal	129
Contribution de M. Benoît MACHUEL Secrétaire général de la Fédération internationale des Musiciens (FIM)	155
Contribution de M. Patrick PRINTZ Wallonie-Bruxelles Musiques	159
Contribution de M. Hamidou Nacuzon SALL Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation Chaire Unesco Sciences Education (CUSE)/FASTEF (ex-ENS de Dakar)	169
Contribution de Mme Véronique TRUCHOT, Ph. D Coordonnatrice « Formations TIC » Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP)	191
Contribution de M. Richard CHARRON Secrétaire général Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)	299
Table ronde N° 3 : Quelles politiques linguistiques au service de quelles politiques d'éducation et de formation ?	207
Contribution de M. Moussa DAFF Professeur de linguistique et didactique Université Cheikh Anta DIOP, Dakar, Sénégal Président de la V ^{ème} Conférence francophone des OING Vice Président de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC)	215
Contribution de M. Abdel Rahamane BABA-MOUSSA Maître de Conférences, Université de Caen Basse-Normandie Association francophone d'éducation comparée (AFEC)	229

Contribution de MM. Paul BACHELARD et Jackie FOURNIOL Universitaires et experts spécialisés sur les questions de formation professionnelle et des TIC Association francophone des experts de la coopération technique internationale (AFECTI)	241
Contribution de M. Amadou M. CAMARA Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation Université Cheikh Anta DIOP de DAKAR	247
Contribution de M. Pierre Marie NJIALÉ, Ph. D. Professeur à l'Université de Yaoundé I (Cameroun)	263
Contribution de M. Sileyé Gorbâl SY Président de la Coalition nationale Education Pour Tous	273
Table ronde N° 4 : Quelles politiques pour une réalisation effective du droit à l'éducation ?	275
Contribution de Mme Nancy BOUCHARD Professeur au Département des sciences des religions et chercheur à l'Observatoire des réformes de l'éducation (ORÉ), Université du Québec à Montréal Association Francophone de l'Education Comparée (AFEC)	277
Contribution de M. Moussa DIOP Chargé de la Communication Femmes Africa Solidarité (FAS)	291
Contribution de M. Youssouf Saran DONZO Vice président du Conseil International des organisations des jeunes de la Francophonie (CIJEF) Vice président de la Coordination nationale des Associations de jeunesse de Guinée Président du Corps Guinéen pour la paix et le développement	301
Contribution de M. Roger FERRARI Président du Comité Syndical Francophone de l'Education et de la Formation (CSFEF)	311
Contribution de M. Constant Cocou GNACADJA West Africa Network for Peace Building (WANEP) Coordonnateur Régional en Alerte Précoce et Prévention des conflits	325

Contribution de M. Jean HÉNAIRE Rédacteur en chef de Ecole et Paix Association mondiale pour l'Ecole Instrument de Paix (EIP)	343
---	-----

Table ronde N° 5 :

La ville éducatrice au service du développement durable : quelles politiques d'éducation et de formation au service de quelles politiques de développement économique et social ?	351
--	------------

Contribution de M. Frédéric RAGOT Président du conseil régional de l'ordre des architectes	373
---	-----

Contribution de M. Charaf eddine FQIH BERRADA Architecte - Président Cobaty Maroc	377
--	-----

Contribution de Mme Muriel BOULMIER Vice présidente de la Fédération nationale des entreprises sociales pour l'habitat (ESH)	385
--	-----

Contribution de M. Vincent DABILGOU Coordonnateur National du projet de renforcement des capacités des communes urbaines, Mairie de Ouagadougou	395
---	-----

Contribution de M. Jean-François DENIER Architecte Cobaty International	403
---	-----

ANNEXES	409
----------------------	------------

Discours d'ouverture de M. Moussa DAFF	411
--	-----

Intervention de M. Clément DUHAIME, Administrateur de l'OIF	417
---	-----

Discours de clôture de M. Marc COUSINEAU	423
--	-----

Documents issus des Assises	427
-----------------------------------	-----

Message destiné au Sommet des Chefs d'État et de Gouvernement de la Francophonie	429
---	-----

Rapport de synthèse	433
---------------------------	-----

Programme général	443
--------------------------------	------------

Fass-Mbao, Mbadiène, quelques années plus tard...

Résumé

Objectif : Cette étude est de type qualitatif. Elle prolonge les travaux de Sall et Michaud (1998-2002) portant sur l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans des programmes d'alphabétisation en général, dans l'éducation communautaire de base et l'alphabétisation en langues nationales de femmes en Afrique, en particulier.

Méthode : Le prolongement des travaux de Sall et Michaud s'opère ici à travers la méthode des récits de vie. Les projets concernés sont considérés comme des personnes physiques au nom desquelles des considérations d'ordre existentielle et épistémologique sont introduites dans l'interprétation de phénomènes observés quelques années après l'achèvement des projets d'innovation.

Résultats : Globalement, les projets qui avaient été initiés semblent avoir atteint les objectifs visés. Cependant, les chercheurs s'interrogeaient déjà pendant leur déroulement sur les stratégies d'appropriation par les populations bénéficiaires, leur pérennisation et, surtout, leur pertinence dans un contexte de stratégie de lutte contre la pauvreté et pour le développement en général.

Conclusion : Malgré la persistance de certains acquis des initiatives qui avaient été prises, les projets de développement initiés semblent susciter des problèmes à la fois d'ordre humain et institutionnel, rendant nécessaire leur planification dès la phase de conception.

Abstract

Objectives : The present paper is a qualitative and prospective research extending and lighting Sall and Michaud research. The two Canadian and Senegalese searchers try to introduce computers in community based

education. The research was conducted in two Senegalese communities from 1998 to 2002. The results of this period are discussed with recent observations.

Methods: Materials are collected by life history approach from the project and physical persons. The aim is to put some epistemological regards on the on-going projects in developing countries.

Results: Some questions are always remaining in strategy of development based on projects in developing countries. The main one of these questions seem to be how and what can local populations do to appropriate projects of development. To response questions, strategies of appropriation by local populations are to be integrated in the earlier planning of those projects.

Conclusion: According to the context of education in developing countries, lessons learned from the present could be reinterpreted looking last decades experiences in putting media technology in education in African countries like Niger, Senegal or Ivory Coast. Lessons also come from comparative studies based on the use of communication media like TV and radio in education round the world.

Introduction

Cette étude prolonge les travaux de Sall et Michaud sur l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des programmes d'alphabétisation en général, dans l'éducation communautaire de base (ECB) et l'alphabétisation des femmes en Afrique en particulier (Sall et Michaud 2002a, 2002b ; Michaud et Sall 2002, 2005 ; Sall 2001). Le prolongement envisagé aux travaux antérieurs a pour objet l'approfondissement de la réflexion sur l'appropriation et la pérennisation des projets de recherche visant à accompagner les stratégies d'accès pour tous à une éducation de qualité tout au long de la vie (Unesco 1996, 1998, 2000a, 2000b, 2000c, 2002a, 2002b ; Unesco/UNICEF 2000 ; Charlier et Pierrard 2001 ; World Bank 2006) et de lutte contre la pauvreté (ACDI 2000 ; Banque mondiale 1992, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2003 ; République du Sénégal 2002). L'objectif poursuivi est de contribuer à élaborer un cadre épistémologique et théorique pour évaluer l'impact de tels projets dans les environnements où ils s'implantent. La question générale posée est celle de savoir si les projets de développement peuvent effectivement à atteindre, à moyen ou long terme, les objectifs poursuivis.

S'inspirant d'une abondante revue de la littérature, les chercheurs sénégalais et canadien, Sall et Michaud, soumettaient au Centre de recherche pour le développement international (CRDI) du Canada un projet de recherche afin d'expérimenter sur l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans des écoles communautaires de base (ECB) du Sénégal (voir bibliographie : Sall et Michaud 2002a, 2002b ; Michaud et Sall 2002, 2005). Ils s'assignaient comme objectif de tester les possibilités offertes par l'ordinateur et l'accès à l'Internet dans l'amélioration des apprentissages en langues nationales et en français. Le déroulement de classes d'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales pour adultes dans les ECB leur imposa naturellement d'intégrer cette dimension dans leur recherche, en mettant un accent particulier sur les femmes.

Au plan pédagogique, les bénéficiaires (élèves et enseignants des ECB, adultes en alphabétisation et moniteurs) recevaient une formation en informatique. Les contenus généralement enseignés aux populations cibles étaient médiatisés afin de servir de base à des stratégies de formation à distance, d'auto-apprentissage et d'apprentissage collaboratif dont les fondements théoriques et pratiques sont encore d'actualité (pour des éléments de définition, voir notamment : OQLF 2001 ; Henri et Lundgren-Cayrol 2001 ; Deguerry 2004; voir aussi Walckiers et De Praetere 2004).

Le projet évoqué dans la présente étude s'est déroulé de 1998 à 2002 dans deux localités du Sénégal : Médina Fass-Mbao dans la proche banlieue de Dakar et Mbadiène en milieu rural à 200 km de Dakar.

Méthode

L'évaluation du projet d'introduction de l'informatique dans les ECB et l'alphabétisation des adultes a porté sur deux dimensions : 1°- les performances acquises ; 2°- la perceptions de l'utilité et les attentes des bénéficiaires (élèves, enseignants et adultes). Les performances ont été enregistrées au fur et à mesure que le projet se déroulait, en les observant directement en cours de formation-apprentissage ou en les provoquant par des tests formatifs et sommatifs pendant ou à la fin des séances d'enseignement-apprentissages, ou par des tests différés dans le temps.

A la fin du projet, entre 2002 et 2006, plusieurs observations ont été enregistrées pendant des visites de suivi de projet. Ces observations portent sur : 1°- les stratégies d'appropriation du projet par les communautés

bénéficiaires ; 2°- l'impact des acquis sur les individus. Ces observations ont été recueillies par : a- des observations directes empruntant à l'éthologie (immersion, imprégnation, empreinte) ; b- des entretiens individuels et de groupes (focus group, récits de vie) (Orofiamma, Dominicé et Lainé 2000 ; Bertaux 1997 ; Coles et Goussault 1999 ; Quivy et Van Campenhoudt 1995 ; Dépelteau 2000 ; Léon, Lumbrosso et Wininnykamen 1977 ; Grawitz 2001 ; Blanchet, Ghiglione, Massonnat et Trognon 1987 ; Robert et coll. 1988 ; De Lansheere 1976).

Résultats et discussion

Comme le signalent Sall et Michaud dans leurs rapports de recherche (Sall et Michaud 2002a, 2002b ; Michaud et Sall 2002, 2005), les résultats du projet sont globalement satisfaisants en termes d'acquisitions pédagogiques. Ils sont présentés dans la présente recherche en guise de rappel et de synthèse.

Tout d'abord, s'agissant des enseignants des ECB et des moniteurs en alphabétisation. Dans les deux sites, Fass-Mbao et Mbadiène, les enseignants qui étaient en service dans les écoles communautaires de base (ECB) ont été considérés comme des pièces maîtresses du dispositif. « La réussite du projet » dépendait : de leur degré de motivation et d'engagement ; de leur niveau de formation académique et professionnel ; de leur niveau de performance en informatique et, surtout des compétences acquises en médiatisation des contenus. Pour atteindre ces différents objectifs, et en tenant compte en particulier des recherches actuelles sur la professionnalisation des enseignants (Ndiaye 2003), des spécialistes de l'Ecole Normale Supérieure leur ont dispensé tout au long du projet des compléments spécifiques de formation pédagogique. Les formations reçues en informatique et en médiatisation des contenus pédagogiques leur ont permis d'acquérir les compétences nécessaires en bureautique afin d'être capables de « vendre de la formation et des services en informatique ».

« La vente de services » a principalement consisté en confection de cartes de visites, supports publicitaires, etc. L'offre de formation s'est adressée à des professionnels (pharmaciens, commerçants, etc.) qui ont par suite introduit l'informatique dans leurs pratiques professionnelles (correspondances, commandes, bilans comptables, etc. De la même manière, ils ont organisé des ateliers de formation pour les établissements scolaires proches. Ces performances enregistrées justifient l'idée de transformer les ECB en centres de ressources communautaires (CRC) (Sall et Michaud 2002b : 201).

La médiatisation des contenus d'enseignement a été le résultat le plus significatif obtenu avec les enseignants des ECB formés en informatique. Les efforts ont porté en particulier sur la conception et la mise en ligne de modules d'auto-alphabétisation en langues nationales (le wolof et puular), des modules de santé et d'hygiène, etc. Les principales difficultés rencontrées portent sur la transcription correcte en langues nationales qui requiert des caractères spéciaux et l'intégration de son dans les supports réalisés. Les difficultés de transcription sur ordinateur ont été atténuées grâce au logiciel de la SIL International gracieusement communiqué par son Bureau de Dakar en 1998 aux chercheurs.

La formation en informatique des moniteurs en alphabétisation s'est adressée en particulier aux ressources locales existantes, en privilégiant les femmes qui semblent être naturellement les auditeurs les plus disponibles et les plus assidues des programmes d'alphabétisation fonctionnelle dans les deux communautés. Le recours à la fois à l'ordinateur et à l'auto-apprentissage ou au renforcement des compétences de base (lecture, écriture et calcul) en langues nationales semble avoir été pour elles une innovation majeure et des occasions de divertissement riche en instructions. Sur ce même registre de prise en charge des adultes (hommes et femmes), les responsables religieux ont bénéficié de formation en informatique principalement centrée sur l'animation de séances de lecture et d'étude du Coran via des CD-ROM (Michaud et Sall 2005).

Les élèves des ECB étaient naturellement la cible centrale du projet, les principaux destinataires. Parallèlement aux résultats décrits dans les rapports édités et les articles publiés par Sall et Michaud (Sall et Michaud 2002a, 2002b ; Michaud et Sall 2002, 2005), trois études de cas pourraient être consacrées aux bénéficiaires que les élèves ont tirés ou pourraient avoir tiré de l'introduction de l'informatique dans leur cursus. La première étude de cas porterait sur l'insertion professionnelle. Entre 2002 et 2006, les informations collectées depuis la fin du projet d'introduction de l'informatique dans deux écoles communautaires de base font état d'une élève de Médina Fass-Mbao qui se serait mariée et installée dans une ville de l'intérieur du Sénégal. Elle y exercerait la profession de secrétaire informaticienne, sans avoir suivi d'autres formations que celles initialement reçues grâce au projet TIC. La deuxième étude de cas porterait sur les élèves des ECB ayant accédé par la suite au système formel d'enseignement et qui poursuivent les études au collège. La troisième étude de cas aurait pour objet la demande sociale. Malgré le statut réel de l'éducation communautaire de base au Sénégal qui en fait peu ou prou

un système pour les laissés-pour-compte, certains parents de Médina Fass-Mbao semblent préférer y envoyer leurs enfants avançant comme arguments l'ouverture sur les langues nationales et la possibilité de recevoir une formation en informatique. La préférence ainsi affichée par ces parents serait-elle induite par l'amplification du cas connu de l'ancienne élève devenue secrétaire ou par la multiplicité de cas similaires ?

Tenant compte de l'éloignement de Mbadiène par rapport au centre de décision et aux opportunités de bénéficier de projets de développement significatifs, les chercheurs sénégalais et canadien s'y étaient investis pour maximiser les chances de pérennisation. A cet effet, la conduite du projet y a été accompagnée par la recherche d'activités génératrices de revenus communautaires : installation d'un groupe électrogène pour produire et vendre de l'électricité, d'un broyeur de céréales offert aux femmes et devant servir aux villages alentour, ouverture d'une cabine téléphonique, ouverture d'un compte bancaire pour la gestion des fonds. Pour les chercheurs, les bénéfices générés devaient en partie être réinvestis dans l'ECB du village.

Les données recueillies dans la phase de suivi du projet amènent à nuancer le bilan ainsi rappelé du projet. Fass-Mbao et Mbadiène sont naturellement deux localités différentes au plan géographique et économique voire humain. Fass-Mbao est dans la conurbation dakaroise avec tout ce que cela implique comme brassage humain (nationalités, religions, langues, etc.) et un mal-vivre apparent pour de nombreux ménages attirés par les mirages et illusions de la grande métropole. Par contre, Mbadiène est un petit bourg traditionnel en pleine campagne, bâti autour de la famille fondatrice du village, avec une relative unité humaine (langues et religion), où l'agriculture de subsistance est activité économique principale.

En termes d'impacts du projet d'introduction des technologies de l'information et de la communication, les différences naturelles entre les deux communautés se sont approfondies.

Du fait de l'irrégularité de la pluviométrie au Sahel et du bouleversement des mécanismes de commercialisation de la production agricole en général et de l'arachide en particulier au Sénégal, Mbadiène semble être marquée par la pauvreté et l'âpreté au gain de sa population. Cette situation de pauvreté endémique justifiait les surinvestissements que le projet y avait effectués. Aujourd'hui, le bilan paraît bien négatif.

Tous les équipements et investissements consentis pour soutenir la communauté de Mbadiène et son ECB ont été finalement utilisés à d'autres fins. La salle de classe construite pour l'ECB, avec le concours du projet, est affectée à des enseignements religieux. Le ressortissant du village formé au plan pédagogique et en informatique pour maintenir l'ECB en activité a renoncé à ses engagements. La ligne téléphonique dédiée à l'accès à l'Internet a été très tôt résiliée. Seule la cabine téléphonique subsiste en 2006 à Mbadiène. Elle génère de maigres revenus ingénieusement redistribués entre différentes familles du village.

Mbadiène est une localité abandonnée à elle-même. Aucune administration, aucun organisme de soutien pour le développement à la base (agences coopération bilatérale ou multilatérale, ONG, etc.) n'y a d'activité. L'école élémentaire publique la plus proche est à 3km et le collège voisin à 16km. L'immigration vers l'Afrique du Sud est le rêve principal de sa jeunesse qui ne croit point à l'utilité de l'école.

La communauté de Fass-Mbao et l'ECB avaient bénéficié de moins d'investissements et d'équipements que Mbadiène. La boutique communautaire financée par le projet pour générer de ressources additionnelles indispensables au maintien d'une ECB (fonctionnement, charges récurrentes, salaires des enseignants, etc.) a fait faillite. Perçue comme un surcroît de dépense pour la communauté, la ligne téléphonique dédiée à l'Internet a été elle aussi résiliée.

Cependant, l'ECB y est toujours en activité même si elle pose d'autres types de problèmes entraînés probablement par des succès relatifs. Des quatre volontaires de l'éducation (i.e. enseignants) dont les compétences pédagogiques avaient été renforcées pour le projet en plus de leur formation en informatique, seule une enseignante est restée en place. Elle y assure l'enseignement à une classe multigrade d'élèves âgés de 9 à 17 ans, en langue nationale wolof, mais surtout en français. Elle semble accorder sa préférence aux séances d'informatique, la composition de textes en wolof et français et l'utilisation d'Excel. D'où l'engouement des parents à envoyer leurs enfants à l'ECB, moyennant contribution financière et qui permet par ailleurs d'assurer à cette enseignante un salaire dérisoire, sa seule source de revenu.

La bonne maîtrise que cette enseignante a des logiciels de bureautique lui a ouvert d'autres perspectives. En effet, cette formatrice ayant acquis une bonne réputation auprès des populations et des organismes de soutien au

développement à la base, l'ECB se transforme progressivement en un véritable centre de ressources communautaire (CRC), et croule littéralement sous les demandes de formations payantes en informatique.

L'offre de services et de formations en informatique est partie intégrante des stratégies de pérennisation préconisées par Sall et Michaud (Sall et Michaud 2002b : 201) :

« L'endogénéisation des ECB revient à se demander comment amener leurs bénéficiaires à vivre le projet d'éducation de base en exploitant leurs ECB ; surtout comment le faire en fonction de leurs besoins et en utilisant leur propre personne pour le faire.

*Pour bien réussir à enraciner l'éducation communautaire de base dans les mentalités et faire accepter les ECB comme une réelle opportunité éducative équitable par rapport au système classique d'enseignement, c'est probablement toute la philosophie des écoles communautaires de base qui mérite d'être revisitée sous l'éclairage de la gestion participative des populations aux affaires locales et de la bonne gouvernance. La participation des collectivités locales jusqu'à la plus petite concentration humaine, au financement de l'éducation est inéluctable dans le contexte économique actuel. Une telle participation se justifie par la raréfaction des ressources publiques, l'adoption de nouvelles mesures administratives et politiques visant la décentralisation ou la déconcentration, et la délégation aux collectivités, sous le couvert de la régionalisation, de pouvoirs anciennement dévolus à l'État. En effet, l'ECB qui, hypothétiquement, aurait réussi en quatre ans à atteindre ses objectifs avec toute sa population cible, ne s'est pas, pour autant, attaquée aux causes des abandons et de la déperdition scolaires. Ces écoles nouvelles qui, en plus, ont contribué à l'alphabétisation et à la formation professionnelle des adultes, n'ont pas atteint toute la population. Pour éviter que le cycle de l'ignorance se perpétue, faut-il penser à un cycle de vie plus long pour ces institutions ? En effet, par-delà leur mission pédagogique, c'est tout d'abord le cadre institutionnel des ECB qui devra être redéfini. De leur statut d'école, les ECB pourraient évoluer en se transformant en **centres de ressources communautaires** (CRC).*

L'autonomie financière de ces centres serait progressivement assurée en partie grâce aux contributions, même symboliques, perçues de chaque bénéficiaire. Les contributions pourraient être calquées sur le modèle des soins de santé primaires. »

La survie du projet à Fass-Mbao grâce à l'engagement et à la détermination d'une enseignante semble ainsi administré la preuve que les investissements initiaux faits par le projet peuvent être rentabilisés par la prestation de services divers générateurs de revenus.

L'argent et les avoirs communautaires sont par nature des sources de conflits sociaux potentiels. Les revenus générés par l'ECB de Fass-Mbao et, surtout, leur gestion n'échappent pas à la règle. Ils semblent même être au cœur des dissensions sociales observées et qui se sont exacerbées, laissant éclater au grand jour les querelles et antagonismes au sein de la communauté. En 2006, pendant la phase de suivi du projet doublée d'une observation participante menée par le chercheur sénégalais également chef de projet (voir Grawitz 2001 : 773-774 sur les réflexions des auteurs sur trop d'implication de la part de l'observateur), des arbitrages et négociations sociales y ont été nécessaires pour concilier les positions divergentes des différents clans qui aspirent à y exercer leur hégémonie.

Parallèlement aux communautés et aux difficultés qu'elles rencontrent, les volontaires posent d'autres types de problèmes relatifs aux salaires, leur fidélisation et statut dans le corps enseignant au Sénégal. Les salaires ont toujours été l'épée de Damoclès des programmes d'éducation de base au Sénégal. Selon les règles édictées par l'administration, les écoles communautaires de base sont régies par le triptyque décentralisation, déconcentration, gestion à la base. Ce qui, dans les faits, signifie qu'une école communautaire de base créée dans une localité donnée reçoit des partenaires au développement une subvention pendant les quatre premières années de son lancement. Au terme de cette période d'initialisation, la communauté prend la relève et s'engage à assurer la pérennisation de l'opération. Au cours des quatre années de lancement, les volontaires reçoivent des indemnités mensuelles de 50000 F cfa assimilées à des salaires (Diarra et coll. 2000 : 38). En principe dans la logique de création des ECB, les communautés bénéficiaires s'engagent à les recruter et payer au-delà.

Ces visions rencontrent de nombreuses contraintes en cours de réalisation. La mise à disposition et le décaissement de fonds provenant des partenaires au développement ne sont jamais aussi automatiques ni faciles que le souhaitent les bénéficiaires. Ces lourdeurs administratives se sont souvent traduites en retard voire en absence totale de paiement des salaires des volontaires, entraînant leur démobilisation et leur migration vers d'autres sources de revenu.

Les retards de paiement des salaires pour les ECB en cours d'implantation sont également de sombres présages pour leur avenir immédiat, dès la fin de la période d'allocation de financement par les bailleurs internationaux, retards de rémunération souvent imputés aux opérateurs (Diarra et coll. 2000 : 130-131). En principe, les communautés sont engagées à prendre la relève, maintenir l'école en activité et assurer les salaires des volontaires. Les ECB sont généralement implantées dans des milieux pauvres et presque totalement démunis. En prenant des engagements d'accueillir une ECB, les communautés nourrissent naturellement l'espoir secret de continuer de bénéficier de financement externe ou, à défaut, de l'Etat. Ces attentes ne se réalisent jamais et entraînent la fermeture de facto de ces établissements censés pourtant contribuer à l'effort de démocratisation et d'universalisation de l'éducation de base et donc d'amélioration des taux de scolarisation. Les volontaires quittent tôt ou tard leur ECB, pendant les quatre années d'implantation ou au plus tard dès la fin de cette période, dans un contexte général «dans les pays en développement (où) les revenus des enseignants sont souvent insuffisants pour leur assurer un niveau de vie convenable» (UNESCO 2004 : 186).

Dans le cas du projet relaté dans cette étude, tous les volontaires, sauf un, ont migré vers d'autres activités professionnelles ou dans d'autres localités. De la dizaine de volontaires formés par le projet, un a profité d'un voyage d'étude pour s'établir dans le pays d'accueil ; un autre a été recruté pour animer une ECB au Nord du Sénégal. Un ou deux ont pu intégrer le système formel d'éducation comme maître contractuel. Une volontaire anime de manière bénévole et en fonction de ses disponibilités une classe d'informatique créée par Sall et Michaud dans une école coranique à Guédiawaye dans la banlieue de Dakar. Toute trace a été perdue des autres. Diarra et coll. soulignaient déjà en 2000 (Diarra et coll. 2000 : 162-163) :

« Le statut du VE (i.e. volontaire de l'éducation) devra être réglé sans tarder, en précisant ses perspectives de carrières, faute de quoi, l'érosion et la rotation élevées des volontaires réduiront à néant les investissements dans leur formation. On évitera la fonctionnarisation des volontaires de l'éducation, l'option actuelle, et de l'envisager dans le cadre décentralisé des communes. On pourrait leur déléguer les crédits pour la rémunération des volontaires, à condition que les dispositions soient prises pour qu'ils ne disparaissent pas dans un tronc commun. »

La question du recrutement et, surtout, celle de la rémunération des personnels enseignants ne se posent pas qu'en Afrique, même si elles y paraissent plus

exacerbées. La tendance à recourir à de nouvelles catégories d'enseignants semble bien un phénomène mondial.

«Face à ce déficit, certains pays d'Afrique et d'Asie du Sud ont engagé des enseignants auxiliaires dont le statut n'est pas pleinement assimilé à celui de la fonction publique. Parfois appelés « volontaires », ils sont généralement engagés avec un contrat de courte durée et perçoivent une rémunération et des prestations inférieures à celles auxquelles peuvent prétendre leurs homologues titulaires. En Inde, comme le montre l'exemple des enseignants balskahi, un facteur essentiel de la réussite du programme a été l'identification et le recrutement local de personnes motivées particulièrement bien adaptées à leur emploi. Au Niger, en revanche, où la grande majorité des nouveaux enseignants sont maintenant recrutés sur la base du « *volontariat* », les syndicats d'enseignants expriment leur indignation devant la scission entre fonctionnaires et volontaires. La viabilité à long terme d'une politique qui fait coexister deux groupes d'enseignants aux statuts ouvertement inégaux est douteuse. L'expérience du Sénégal donne à penser qu'il risque d'être difficile d'éviter, à terme, l'intégration des enseignants « *volontaires* » dans la fonction publique. Le recours à des auxiliaires ne se limite pas aux pays en développement. Au Royaume-Uni, par exemple, des adjoints d'enseignement travaillent aux côtés d'enseignants expérimentés et qualifiés. Ce pays a commencé à officialiser le travail des auxiliaires en leur offrant une formation et des qualifications pour ce travail. Le défi auquel sont confrontés les gouvernements sur le plan de la politique d'éducation est de déterminer comment soutenir les enseignants « *volontaires* » tout en veillant à ce que les conditions d'emploi des enseignants titulaires ne se détériorent pas et à ce que les auxiliaires ne soient pas exploités» (UNESCO 2004 : 190).

Parallèlement aux questions posées par le recours à des enseignants volontaires pour lesquels l'enseignement est une simple situation d'attente, de nombreuses questions méritent d'être soulevées à propos de leurs interlocuteurs directs au Sénégal. En principe, «chaque école est soutenue techniquement et financièrement par une structure d'appui, le plus souvent une ONG, appelée opérateur. L'opérateur prend en charge les frais d'étude du milieu, le recrutement, la formation, l'affectation et la supervision du volontaire de l'éducation.» (Diarra et coll. 2000 : 38). L'opérateur qui avait en charge les ECB de Fass-Mbao et de Mbadiène semble avoir connu de nombreuses difficultés tout au long de la période de conduite du projet d'introduction des TIC dans les ECB : suspension provisoire de l'allocation de ressources par les bailleurs entraînant de nombreux retards de paiement des indemnités

des volontaires ; rareté ou absence totale de visite de classe ; faible niveau d'exécution des formations en activités productives ; rareté des supports didactiques et manuels, etc. Diarra et ses collaborateurs signalent que « *la défaillance d'un opérateur* » a naturellement de lourdes conséquences sur les objectifs d'éducation communautaire de base. Ils mentionnent des cas observés de fermeture de classes ECB dans certaines localités du Sénégal bénéficiant du financement du Programme d'Appui au Plan d'Action/PAPA (Diarra et coll. 2000 : 34). L'opérateur des ECB de Fass-Mbao et de Mbadiène dépendait lui aussi financièrement du PAPA.

L'expression « *défaillance d'un opérateur* » cache une réalité complexe directement liée à la philosophie et aux objectifs de chaque opérateur particulier. Tout laisse croire qu'un opérateur en éducation communautaire de base pourrait être comparé à une entreprise à la recherche du profit et prompt à se délocaliser vers des secteurs plus attractifs. La pérennisation des ECB par les opérateurs s'accorderait difficilement avec cet esprit mercantile s'il était avéré. Tenant compte de dysfonctionnements comparables, Cissé et ses collaborateurs suggèrent « pour éviter les pertes d'énergie et de ressources liées à la mauvaise organisation du partenariat et pour s'inscrire dans la politique nationale de gestion décentralisée de l'éducation, (...) de réorganiser le partenariat autour de l'école à partir des potentialités et capacités des collectivités décentralisées, des communautés et du privé, appelées à jouer un rôle complémentaire à côté de l'Etat. » (Cissé et coll. 2000 : 189).

Conclusion

Au Sénégal, les principales raisons avancées lors de la création des ECB ont peu évolué et les résultats attendus n'ont pas été réellement atteints. Les principaux arguments étaient le taux net de scolarisation jugé bas à 50,92 % en 1996-1997, et « la perspective d'une évolution de l'enseignement formel dans deux domaines majeurs : l'introduction des langues nationales, et l'élaboration d'un nouveau curriculum harmonisé pour l'enseignement élémentaire » (Diarra et coll. 2000 : 19).

Les diagnostics des années 1990 amenaient à envisager que « les ECB devront offrir une alternative éducative pour les déscolarisés et non scolarisés de 9 à 14 ans, pendant la décennie 2000-2010, qui correspond à la durée du Programme décennal de l'éducation et de la formation. Au terme de ce délai, il est escompté que l'universalisation de l'accès à l'éducation de base pour les 6-14 ans rendra caduc le maintien de l'ECB comme modèle alternatif

puisque l'enseignement élémentaire sera universel et qu'il en aura généralisé les principales caractéristiques et les innovations pédagogiques» (Diarra et coll. 2000 : 29).

La situation semble avoir peu évolué. En 2002 le taux brut de scolarisation était à 71,6 % contre 75,8 % en 2003, alors que le taux net de scolarisation était à 57,1 % en 2003 (<http://www.education.gouv.sn/statistiques/tbs-elementaire.html>), conduisant aux mêmes diagnostics et aux mêmes solutions :

« ...Compte tenu des limites actuelles de l'accès et du taux très élevé de déperdition, la scolarisation universelle doit aussi être étendue à toutes les cibles (enfants, adultes ou adolescents) qui n'ont pu accéder ou se maintenir à l'école.

Aussi au niveau de l'enseignement formel, est-il retenu le principe de la diversification et de la « flexibilisation » de l'offre éducative en vue de s'adapter aux situations les plus diverses, en s'appuyant par exemple, sur l'enseignement privé, multigrade, religieux et franco-arabe en vue de la prise en charge de certaines catégories d'enfants.

Pour atteindre les non scolarisés et les déscolarisés, il s'agit de développer des systèmes alternatifs d'éducation à travers les Ecoles Communautaires de Base, l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes, l'alphabétisation fonctionnelle.

La nouvelle Lettre de politique sectorielle de janvier 2005 maintient le cap sur les objectifs de scolarisation comme un défi important mais insiste particulièrement sur les enjeux qualitatifs insuffisamment pris en charge durant la première phase du PDEF.

L'équité s'étend désormais aux conditions et aux résultats d'apprentissage. Au lieu du Taux Brut de Scolarisation TBS, le taux d'achèvement devient le nouvel indicateur de suivi des performances et le principal paramètre de comparaison des systèmes éducatifs. La scolarisation universelle suppose que tous les enfants sont à l'école, ont achevé le cycle et acquis les compétences minimales de base. L'école doit aussi démontrer sa pertinence par sa capacité à apporter des réponses appropriées aux préoccupations du milieu dans les domaines de la santé/nutrition, de l'environnement, de la production de biens ou services, du comportement citoyen... (Au cœur du PDEF n° 00 mai 2006 : 12).

puisque l'enseignement élémentaire sera universel et qu'il en aura généralisé les principales caractéristiques et les innovations pédagogiques» (Diarra et coll. 2000 : 29).

La situation semble avoir peu évolué. En 2002 le taux brut de scolarisation était à 71,6 % contre 75,8 % en 2003, alors que le taux net de scolarisation était à 57,1 % en 2003 (<http://www.education.gouv.sn/statistiques/tbs-elementaire.html>), conduisant aux mêmes diagnostics et aux mêmes solutions :

« ...Compte tenu des limites actuelles de l'accès et du taux très élevé de déperdition, la scolarisation universelle doit aussi être étendue à toutes les cibles (enfants, adultes ou adolescents) qui n'ont pu accéder ou se maintenir à l'école.

Aussi au niveau de l'enseignement formel, est-il retenu le principe de la diversification et de la « flexibilisation » de l'offre éducative en vue de s'adapter aux situations les plus diverses, en s'appuyant par exemple, sur l'enseignement privé, multigrade, religieux et franco-arabe en vue de la prise en charge de certaines catégories d'enfants.

Pour atteindre les non scolarisés et les déscolarisés, il s'agit de développer des systèmes alternatifs d'éducation à travers les Ecoles Communautaires de Base, l'éducation qualifiante des jeunes et des adultes, l'alphabétisation fonctionnelle.

La nouvelle Lettre de politique sectorielle de janvier 2005 maintient le cap sur les objectifs de scolarisation comme un défi important mais insiste particulièrement sur les enjeux qualitatifs insuffisamment pris en charge durant la première phase du PDEF.

L'équité s'étend désormais aux conditions et aux résultats d'apprentissage. Au lieu du Taux Brut de Scolarisation TBS, le taux d'achèvement devient le nouvel indicateur de suivi des performances et le principal paramètre de comparaison des systèmes éducatifs. La scolarisation universelle suppose que tous les enfants sont à l'école, ont achevé le cycle et acquis les compétences minimales de base. L'école doit aussi démontrer sa pertinence par sa capacité à apporter des réponses appropriées aux préoccupations du milieu dans les domaines de la santé/nutrition, de l'environnement, de la production de biens ou services, du comportement citoyen... (Au cœur du PDEF n° 00 mai 2006 : 12).

En éducation non formelle, il est entrevu de développer les Ecoles Communautaires de Base (ECB) ciblant les enfants et adolescents non scolarisés ou déscolarisés... » (Au cœur du PDEF n° 00 mai 2006 : 13).

Les difficultés ainsi décrites et analysées que rencontre l'éducation au Sénégal semblent partagées par les pays francophones d'Afrique de l'Ouest. Pour l'accès, le Togo (TBS 2001 : 132,9 % ; TNS : 91,8%) et le Bénin (TBS : 100,4% ; TNS : 71,3%) semblent bien être les premiers de la classe selon les indicateurs classiques (UNESCO 2004 : 316). Ils sont suivis dans l'ordre par : la Côte d'Ivoire (TBS : 73,1 % ; TNS : 62,6 %) ; le Sénégal (TBS : 68,6 % ; 57,9%) ; le Mali (TBS : 48,8%) ; le Burkina Faso (TBS : 43,6% ; TNS : 35,00%) et le Niger (TBS : 30,9 % ; TNS : 34,2 %) (UNESCO 2004 : 316-317).

Ces niveaux d'efficacité des systèmes éducatifs peuvent être appréciés selon plusieurs perspectives dont la première serait liée au maintien du français comme médium principal d'enseignement. Confrontés à cette «*question très politique*», ces anciennes colonies françaises ne tiennent pas assez compte «*des arguments éducatifs forts en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle (ou première langue)*» et de la nécessité «*de veiller à ce que l'éducation assure à la fois d'une manière équilibrée, la capacité à employer les langues locales et un accès aux langues mondiales de communication* » (UNESCO 2004 : 175). Leurs expériences les plus significatives d'introduction des langues locales dans l'éducation se limitent à l'éducation communautaire de base qui relève en général du sous-système non formel ; le français restant le principal si non l'unique vecteur de l'instruction dans tout le système formel.

Une autre explication des difficultés serait liée aux enseignants. Face aux pressions démographiques, les pays francophones d'Afrique de l'Ouest ne semblent pas avoir trouvé des réponses satisfaisantes au recrutement, la formation et la rémunération des enseignants. Or, «*les enseignants sont essentiels quelle que soit la réforme visant à améliorer la qualité. En outre, ils représentent l'investissement de loin le plus important dans les budgets du secteur public* » (UNESCO 2004 : 182). Le chômage et le non emploi des produits du système éducatif (diplômés et non diplômés) auraient pu être transformés en atouts. Mais les difficultés de rémunérer régulièrement, à échéances dues et à un niveau décent les volontaires de l'éducation communautaire de base pourraient dissuader plusieurs jeunes candidats potentiels d'embrasser les métiers de l'éducation. En effet, «*comme dans tous les emplois exigeant une qualification qui élargit les possibilités de carrière, la rémunération et les conditions d'emploi offertes aux enseignants peuvent*

avoir un impact notable sur la composition de la profession et la qualité de l'enseignement » (UNESCO 2004 : 185).

La qualité et la quantité du matériel didactique, des équipements pédagogiques et supports didactiques constituent dans le plupart des pays francophones d'Afrique de l'Ouest des indicateurs de moindre qualité. « Alors que l'utilisation des ordinateurs se répand rapidement dans les écoles du monde industrialisé, la plupart des salles de classe des pays en développement sont tout juste équipées d'un tableau noir et de quelques manuels. Les livres du maître sont rares... » (UNESCO 2004 : 180-181).

Cependant, le tableau n'est pas aussi sombre qu'il y paraît. Le projet d'introduction des TIC dans deux écoles communautaires de base du Sénégal semble avoir bien esquissé des solutions à la fois à la pénurie et à la qualité des enseignants. Les difficultés majeures en adoptant ces solutions ont trait, dans l'ordre, à la qualité des liaisons téléphoniques, au développement de contenus pédagogiques pertinents, universels et endogènes et à la fidélisation des enseignants. Le Sénégal et le Mali semblent en voie de trouver des solutions à la qualité de leurs réseaux téléphoniques et aux facilités technologiques de connexion à l'Internet jusque dans leurs bourgades les plus isolées. Le développement de contenus pédagogiques pourrait être encouragé par des initiatives privées ou individuelles, avec la participation des enseignants et des universités. L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar envisage la création d'un centre multimédia qui aurait dans ses missions la création de logiciels éducatifs.

Les enseignants et, surtout, les stratégies de fidélisation semblent de loin être le talon d'Achille des systèmes éducatifs en Afrique depuis la période des politiques d'ajustement structurel (ACCT 1992) la question la plus difficile à résoudre. Or, avec un taux brut d'admission de 110,3 % et un taux net d'admission au primaire de 46,5 % (UNESCO 2004 : 310-311), le Togo qui réalise l'un des meilleurs taux bruts et taux nets de scolarisation dans le primaire dans la région en Afrique de l'Ouest montre une voie prometteuse à suivre à travers les écoles d'initiative locale (Gbogbotchi et coll. 2000).

Les écoles d'initiative locale (EDIL) sont la réplique togolaise aux écoles communautaires de base du Sénégal et du Mali. Les EDIL sont d'abord et avant tout l'expression de la ferme volonté des villageois de se doter d'une structure éducative pour pallier l'absence totale d'école publique dans leurs villages (Gbogbotchi et coll. 2000).

L'expérience togolaise combinées avec les possibilités actuelles offertes par les TIC au sens le plus large et les leçons du passé pourraient constituer une alternative aux difficultés actuelles d'accès à l'éducation, en tenant compte de l'exigence de qualité. Les TIC au sens large englobent la radio en FM et la télévision qui sont de plus en plus accessibles jusque dans les contrées les plus reculées du Continent. A côté des ordinateurs et de l'Internet, l'éducation en général et les systèmes éducatifs en particulier ont à explorer ou réinvestir dans l'exploration des avenues offertes par ces médias. Il s'agirait d'exploration en s'inspirant des nombreux exemples offerts à travers le monde et des expériences de la Commonwealth of Learning (COL). Il s'agirait de réinvestissement en s'interrogeant sur les expériences passées de radio ou de télévision scolaire dans des pays comme la Côte d'Ivoire, le Niger et le Sénégal. Car, de toute évidence, «la radio-télédiffusion n'a pas été éclipsée par les ordinateurs, et la radio comme la télévision continuent d'être utilisées dans les classes. Une série de projets d'enseignement par la radio, s'appuyant sur la participation active des élèves dans la classe en réponse aux demandes de l'enseignant qui s'adresse à eux sur les ondes, ont été mis en oeuvre dans de nombreuses parties du monde, et ont obtenu des résultats intéressants du point de vue de l'apprentissage. (...) La radio peut enrichir et maximiser les services d'éducation de base pour un coût moindre que la télévision et les ordinateurs. (Hilary Perraton et Charlotte Creed Février 2000, http://www2.unesco.org/wef/fr-leadup/fr_findings techno.shtml).

Références bibliographiques

ACCT (1992). Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : Agence de Coopération Culturelle et Technique/ACCT (1992). Actes du Colloque international organisé à l'occasion du XXème anniversaire de l'Ecole Internationale de Bordeaux du 29 septembre au 2 octobre 1992.

ACDI (2000). *Social development priorities : a framework for action*. Hull : Canadian International Development Agency.

Association des Universités Africaines (avril 2004). Les implications de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique. Actes de l'Atelier d'Accra sur l'AGCS, Accra, Ghana 27-29 avril 2004. Accra (Ghana) : AUA.

Au cœur du PDEF (programme décennal de l'éducation et de la formation) Le défi de l'éducation de qualité pour tous n° 00 mai 2006. Vision Réalisations Perspectives. Dakar (Sénégal) : Ministère de l'Éducation/Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE).

Avidi Gbogbotcvhi, K K, Gnossa, K E, Kpeglo, M M & Marchand, J. (2000). *Les écoles d'initiative locale au Togo*. Paris : UNESCO/IIEP.

Banque mondiale (1992). *Poverty reduction handbook and operational directives*. Washington DC : Banque mondiale.

Banque mondiale (2001a). *Engendering development through gender equality in rights, resources and voice*. Washington DC/Oxford : Banque mondiale/Oxford University Press [Rapport sur les recherches en politique].

Banque mondiale (2001b). *Gender in PRSPs : a stocktaking*. Washington DC : World Bank Poverty Reduction and Economic Management Network, Gender and Development Group.

Banque mondiale (2001c). Gender. In : *Poverty Reduction Strategy Source book*. Washington DC : Banque mondiale.

Banque mondiale (2002). *Achieving education for all by 2015 : simulation results for 47 low-income countries*. Washington DC : Banque mondiale, Human Development Network, Africa Region Group.

Banque mondiale (2003). *Rapport sur le développement dans le monde 2004. Mettre les services de base à la portée des pauvres*. Oxford/New York : Oxford University Press.

Bertaux, D (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan

Blanchet, A, Ghiglione, R, Massonnat, J & Trognon, A (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Charlier, J.E., Pierrard, J.F. (2001). *Systèmes décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne. Autrepart : des écoles pour le Sud*, n° 17 [Paris : Institut de recherche pour le développement].

Cissé, M, Diarra, A, Marchand, J & Traoré, S (2000). *Les écoles communautaires au Mali*. Paris : UNESCO/IIPE.

Coles, D & Goussault, B (1999). *Le récit de vie. Transmettre de femmes en femmes*. Lyon : Chronique sociale (collection Pédagogie Formation/L'essentiel).

De Lansheere, G (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF (4^{ème} édition).

Deguerry, N (2004). Apprentissage collaboratif : coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer. *Algora*, décembre 2004. http://ressources.algora.org/frontbloks/news/papers.asp?id_papers=1468&ID_THESAURUS_NODES=1045

Dépelteau, F (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Diarra, D, Fall, M, Guèye, P M, Mara, M & Marchand, J (2000). *Les écoles communautaires de base au Sénégal*. Paris : UNESCO/IIPE.

et <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/modularites5.htm>

Grawitz, M (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : dalloz.

Henri, F & Lundgren-Cayrol, K (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*. Sainte-Foy (Québec-Canada) : Presses de l'Université du Québec. <http://www.puq.quebec.ca/d-1094.html> et <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/modularites5.htm>

Léon, A, Lumbrosso, M & Wininnykamen, F (1977). *Manuel de Psychopédagogie expérimentale*. Paris : PUF.

Michaud, P & Sall, H N (2002). *Mbadiène : huit tableaux, plusieurs questions. Réflexion et partage d'expériences de développement*. Dakar : Centre de Recherche pour le Développement international (CRDI).

Michaud, P & Sall, H N (2005). L'éducation et la technologie : perspective des femmes sénégalaises. *Canadian Journal of Development Studies*, Volume

XXVI number 1-2005, pp 107-130 [<http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/ens/articles/sall/sall1.pdf>]

Ministère de l'éducation/Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE). *Indicateurs*. <http://www.education.gouv.sn/statistiques/tbs-elementaire.html> site consulté le 4 août 2003.

Ndiaye, B D (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Louvain-la-Neuve, Belgique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

OQLF (Office Québécois de la Langue Française) (2001). *Grand dictionnaire terminologique*. <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/modularites5.htm> et <http://www.granddictionnaire.com/>

Orofiamma, R, Dominicé, P & Lainé, A (sous la direction de) (2000). Les histoires de vie. Théories et pratiques. *Education permanente* n° 142/2000-1

Perraton, H & Creed, C (Fondation pour la recherche internationale sur l'éducation ouverte) (Février 2000). *L'utilisation des nouvelles technologies et la réduction des coûts dans le service de l'éducation de base*. http://www2.unesco.org/wef/fr-leadup/fr_findings techno.shtm

Quivy, R & Van Campenhoudt, L (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

République du Sénégal (avril 2002). *Document de stratégie de réduction de la pauvreté*. Dakar : République du Sénégal.

Robert, M, Allaire, D, Beaugrand, J P, Bélanger, D, Bouchard, MA, Charbonneau, C, Doré, F Y, Earls, C, Fortin, A & Sabourin, M (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St. Hyacinthe (Québec)/Paris : Edisen/Maloine S.A. (3^{ème} édition).

Sall, H N & Michaud, P (2002a). *Les femmes africaines : l'éducation et la technologie*. Dakar : Centre de Recherche pour le Développement international (CRDI). [<http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cuse/cr/rapport.htm>]

Sall, H N & Michaud, P (2002b). *Les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication. Rapport d'expériences menées au Sénégal*. Dakar : Centre de Recherche pour le Développement international (CRDI). [<http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cuse/cr/rapport.htm>]

Sall, H N (2001). Education pour tous à l'orée du troisième millénaire : perceptions des différents types d'école au Sénégal. *Revue du CAMES Sciences sociales et humaines, Série B*, vol 3-2001, pp 148-164 [<http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cuse/cr/rapport.htm>]

UNESCO (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, présidé par Jacques Delors. Paris : UNESCO.

UNESCO (1998). *Education pour tous. Bilan à l'an 2000 : directives techniques*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2000a). *Un partenariat pour l'éducation des filles. Allocation du Secrétaire général des Nations Unies au Forum mondial sur l'éducation*. Dakar (Sénégal) avril 2000 : Rapport final.

UNESCO (2000b). *Education pour tous, situation et tendances. L'évaluation des acquis scolaires*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2000c). *Cadre d'action de Dakar- L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris : UNESCO.

UNESCO (2002a). *Une stratégie internationale pour rendre opérationnel le cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2002b). *Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?* Paris : UNESCO.

UNESCO (2004). *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : Editions UNESCO.

UNESCO/UNICEF (2000). *With Africa for Africa towards education for all*. Pretoria : Human Sciences Research Council.

Walckiers, M & De Praetere, T (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must (extrait). *Distance et savoirs*, Volume 2-n°1, p1-23. http://www.dokoeos.com/doc/apprentissage_collaborati.pdf

World Bank (2006). *From Schooling Access to Learning Outcomes : An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington DC : The World bank [<http://www.worldbank.org/ieg>].