

LES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES DE BASE

ET

**LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION**

**RAPPORT D'EXPÉRIENCES MENÉES AU
SÉNÉGAL**

**Hamidou Nacuzon Sall
Pierre Michaud**

Août 2002

Rapport présenté au
Centre de recherches pour le développement international
et à
l'Association pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique

LES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES DE BASE

ET

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION

RAPPORT D'EXPÉRIENCES MENÉES AU SÉNÉGAL

Hamidou Nacuzon Sall
Pierre Michaud

Août 2002

Rapport présenté au
Centre de recherches pour le développement international
et à
l'Association pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique

Table des matières

Chapitre		Page
1	Introduction	1
	Contexte du projet	2
	Justification	24
	Objectifs de recherche	26
	Méthodologie	27
	Plan de présentation	27
2	Modèle d'analyse	34
	Analyse de contexte	35
	Évaluation des besoins	38
	Buts et objectifs	40
	Plan d'apprentissage	42
	Plan administratif	45
	Plan d'évaluation	48
	Réajustements et recommandations	50
3	Éducation et technologie au Sénégal	57
	Éducation et technologie	57
	Cadre méthodologique	65
	Mosaïque sénégalaise	68
	Conclusions	93
4	Deux collectifs, deux projets	101
	Caractéristiques socio-économiques et culturelles des collectifs	101
	Besoins, attentes en éducation	108
	Objectifs d'apprentissage	114
5	Planification et actualisation des objectifs	121
	Plan pédagogique et apprentissages réalisés	121
	Gestion et administration du projet	134
	Pérennisation et le suivi du projet	152
6	L'évaluation du projet	163
	Cadre d'analyse de programme	163
	Perceptions de l'éducation de base et de la technologie	168
	Analyse de la performance des bénéficiaires	187
	Impact à long terme du projet	189
	Résumé et conclusion	193

7	Pérennisation et recommandations	197
	Écoles communautaires de base	199
	Solutions de rechange	214
	Technologie et développement	219
	Conclusion	221
Annexes		
1	L'apprentissage à distance : les technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation de base au Sénégal, Proposition de projet	224
2	Recommandations du rapport Distance Learning in Africa Chale, E et Michaud, P	248

List des abréviations

ACDI	Agence canadienne pour le développement international
ADEF	Association pour le développement de l'éducation et de la formation
BEPC	Brevet de fin d'études du premier cycle
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
CFEE	Certificat de fin d'études élémentaires
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation (de la Francophonie)
CRC	Centre de ressources communautaire
CRDI	Centre de recherche pour le développement international
CUNICEF	Conférence des nations unies sur le développement international
DFEM	Diplôme de fin d'études moyennes
DPRE	Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (MEN)
ECB	Education communautaire de base/Ecole communautaire de base
ENS	Ecole normale supérieure
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des nations unies pour la population
IPH	Indice de pauvreté humaine
LIE	laboratoire informatique-éducation (ENS)
MARP	Méthodes actives de recherche participative
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MINEDAF	Conférence des ministres de l'éducation en Afrique (UNESCO)
MIT	Massachusetts Institute of Technology
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des nations unies
PAPA	Projet d'appui aux programmes d'alphabétisation
PAS	Programme d'ajustement structurel
PBN	Produit national brut
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PIB	Produit intérieur brut
PIISE	Projet d'introduction de l'informatique dans le système éducatif
PNUD	Programme des nations unies pour le développement
SONATEL	Société nationale des télécommunications
TELUQ	Télé université du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UCAD	Université Cheikh Anta Diop de Dakar
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds de nations unies pour l'enfance

Liste des tableaux et graphiques

Carte du Sénégal

Tableau 1	Projection de la population de 1988 à 2002. Ensemble du Sénégal, région de Dakar et ville de Dakar
Figure 1	Représentation schématique du modèle de formation et d'apprentissage
Tableau 2.2	Mise en relation des thèmes de recherche et de l'approche méthodologique retenue
Tableau 3.1	Perception de l'école sénégalaise et de la technologie. Répartition des intervenants
Tableau 3.2	Perception des principales forces et faiblesses des écoles publiques
Tableau 3.3	Perception des forces et inconvénients des écoles communautaires de base
Tableau 3.4	Avantages et inconvénients de l'école coranique
Tableau 3.5	Avantages et inconvénients de l'école coranique
Tableau 3.6	Avantages et inconvénients de l'école coranique
Tableau 3.7	Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés de l'école franco-arabe
Tableau 3.8	Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés de l'école catholique
Tableau 3.9	Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés de l'école privée laïque
Graphique 1	Préférence quant à la langue d'enseignement à l'école élémentaire sénégalaise
Tableau 30.10	Les conditions de réussite personnelle vues par les intervenants

Carte Péninsule du Cap vert

Carte Région de Kaolack dans le Saloum

Tableau 7.1	Membres des comités de gestion du village de Mbadiène
Tableau 6.1	Coefficient de corrélation entre niveaux du modèle de Kirkpatrick
Tableau 6.2	Nombre de participants par groupe cible
Tableau 6.3	Synthèse des réponses à la question : Quels sont les avantages et les inconvénients des ECB par rapport à l'école formelle ?
Tableau 6.4	Synthèse des réponses à la question : Quand dit-on que quelqu'un (une personne) a réussi sa vie ?
Tableau 6.5	Synthèse des réponses à la question : Quel type d'école faudrait-il inventer pour permettre à l'individu de réussir sa vie ?
Tableau 6.6	Synthèse des réponses à la question : Quels sont les avantages de l'informatique et de l'ordinateur ?
Tableau 6.7	Synthèse des réponses à la question : Quels sont les inconvénients de l'informatique et de l'ordinateur
Tableau 6.8	Synthèse des réponses à la question : Quels types de formation faudrait-il donner à l'individu pour lui permettre de profiter de l'informatique et de l'ordinateur ?
Tableau 6.9	Répartition des ECB par région, sexe et langue en 1999-2000
Tableau 6.9	Evolution des effectifs des ECB de 1996 à 2000 par sexe et année

Chapitre 1

Introduction

Est-il possible d'exploiter à des fins éducatives les ressources des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les communautés très modestement nanties de pays en voie de développement? Ces technologies permettent-elles de pallier aux carences du milieu et de mieux atteindre les objectifs éducatifs visés? Entre autres, les écoles communautaires de base qui exploitent les technologies de l'information et de la communication obtiennent-elles des résultats différents des autres écoles? Si oui, quelles sont les conditions de réussite?

Pour répondre à ces questions, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI - Canada), en coopération avec l'Association pour le développement de l'éducation en français en Afrique (ADEF-Afrique) et le ministère de l'Éducation de base du Sénégal, a subventionné un projet de recherche dans deux communautés sénégalaises. La conduite de ce projet a été confiée à des chercheurs de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et de l'École normale supérieure de Dakar.

En ce début de millénaire, les technologies de l'information et de la communication tiennent une place grandissante dans toute société. Suite aux rapports : *L'éducation, un trésor est caché dedans, Priority: Africa Program for Action* (UNESCO, 1990) et aux recommandations du groupe de recherche sur les applications de la nouvelle technologie de la Banque mondiale, il s'avère opportun d'explorer les possibilités pédagogiques offertes par les TIC. Dans le domaine de l'éducation, ces technologies semblent offrir d'une part, de nouveaux moyens d'apprentissage en termes de soutien, des méthodes d'enseignement et, d'autre part, peuvent faciliter l'accès et démultiplier les moyens d'intervention auprès des populations éloignées et défavorisées. Enfin, elles préparent

directement les participants à l'exploitation de la technologie qui prévaudra dans les sociétés de l'avenir.

Ce chapitre d'introduction décrit, premièrement, le contexte général dans lequel le projet a été défini; deuxièmement, il présente la justification théorique et pratique de ce dernier; troisièmement, il fait la liste des objectifs de recherche; quatrièmement, il trace les grandes lignes de la méthodologie retenue; cinquièmement, il discute des retombées du projet et enfin, il présente la séquence des chapitres qui suivront.

1. Contexte du projet

La présente section expose le contexte général du projet; elle comprend deux composantes qui portent respectivement sur le contexte africain de l'éducation et sur celui qui prévaut au Sénégal.

1.1 L'éducation en Afrique

Les problèmes qui se posent à l'éducation en Afrique et au Sénégal ont été diagnostiqués depuis les années 60 au cours de très nombreuses rencontres internationales. La sonnette d'alarme était tirée pour la première fois en 1961, à Addis-Abeba, en Ethiopie, lors de la conférence des ministres chargés de l'éducation dans les pays d'Afrique, dont la plupart accédaient alors à l'indépendance. À bien des égards, les objectifs prioritaires identifiés en Ethiopie n'ont pas été atteints : l'enseignement primaire ne s'est pas réellement démocratisé, et la scolarisation universelle et durable est *souvent* restée un vœu pieux.

En 1980, la conférence de Lagos réitère les objectifs prioritaires de 1961¹. On y réaffirme avec force la nécessité de démocratiser l'éducation, d'assurer

¹ - Depuis Addis-Abéba en 1961, l'UNESCO a organisé sept Conférences des ministres des états membres de l'Afrique ayant en charge l'éducation; ces rencontres sont connues sous le sigle MINEDAF :

1^o 1961 : MINEDAF I - Sketch of a development plan for education in Africa. 15-25 may in Addis-Ababa, Ethiopia;

2^o 1964 : MINESDAF II – Fubding of national education pl ans. 17-24 March in Abidjan, Côte d'Ivoire;

3^o 1968 : MINEDAF III – Scientifc education and training; 1627 July in

l'expansion de l'enseignement primaire et de la formation des adultes grâce, *entre autres*, à des programmes d'alphabétisation fonctionnelle.

En 1982, la conférence de Harare confirme à son tour les orientations arrêtées en 1961 à Addis-Abeba et en 1980 à Lagos. On décide à Harare de porter une attention particulière à l'éducation des filles, des femmes et à celle de populations rurales. Un programme régional d'élimination de l'analphabétisme y est également adopté.

Les perturbations qui ont émaillé la vie internationale au cours des années 70 ont été durement ressenties en Afrique. La crise financière et économique aiguë qui a accompagné le premier choc pétrolier de 1973 a eu des effets dévastateurs sur le continent, principalement au sud du Sahara. Cette crise financière et économique, conjuguée aux nombreux problèmes sociaux, a secoué plusieurs pays africains. À la même période, s'installe un processus de désertification dans le Sahel qui, conjugué à des taux élevés de croissance démographique (3 % l'an), porte un rude coup aux efforts consentis dans le domaine de l'éducation.

En conséquence, de nombreux états africains, désireux de se conformer aux recommandations de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international (FMI) ont inexorablement été entraînés dans l'adoption de programmes d'ajustement structurel (PAS). Les restrictions budgétaires imposées par les politiques d'ajustement structurel touchent lourdement les secteurs de l'éducation et de la santé.

Dans la plupart des pays, les dépenses d'éducation par élève ont diminué, alors que les effectifs des classes ont gonflé de manière considérable. La qualité de

Nairobi, Kenya;

4^e 1976 : MINEDAF IV – Educational reforms and innovations. 27 January – 4 February in Lagos, Nigeria;

5^e 1982 : MINEDAF V – Eradication of illiteracy in Africa. 28 June – 3 July in Harare, Zimbabwe;

6^e 1991 : MINEDAF VI – Basic education for all in Africa. 8-11 July in Dakar, Sénégal;

7^e 1998 : MINEDAF VII – Life-long education for all in Africa : what strategies for the 21st century ? 20-24 April in Durban, South Africa.

l'enseignement, subissant les conséquences des restrictions budgétaires, s'est dégradée progressivement. Entre 1983 et 1988, environ un élève sur trois abandonnait ses études avant le secondaire.

Une étude de la Banque mondiale (1988) montre que, dans plusieurs pays africains, la durée réelle des études au niveau primaire est passée de huit à dix ans au lieu de cinq ou six ans. Pour justifier cette détérioration de l'éducation en Afrique, la Banque mondiale évoque les innombrables abandons et redoublements. En 1988, en Afrique subsaharienne, 50 % des enfants inscrits en première année de l'enseignement élémentaire ne terminaient pas le cycle. En 1986-1987, le taux de redoublement avait atteint les 18 %. De nombreux élèves en fin de cycle élémentaire, ne maîtrisaient pas les outils de base de la lecture, de l'écriture et du calcul.

En somme, en Afrique, les résultats scolaires ne semblent pas progresser de manière significative malgré les efforts consentis après les conférences de 1980 et 1982, tenues respectivement à Lagos et Harare.

C'est dans ce contexte général réellement morose pour l'Afrique que s'est tenue la conférence mondiale sur l'éducation, organisée à Jomtien (Thaïlande) en 1990. En mettant l'accent sur la nécessité de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux conçus comme primordiaux dans les processus de développement, la Conférence de Jomtien aura surtout permis de définir les outils d'apprentissage essentiels en précisant la place à accorder à la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, du calcul, de la résolution de problèmes. Les participants à la conférence de 1990 insistent sur l'urgence de concevoir des contenus éducatifs fondamentaux aptes à promouvoir les connaissances, les aptitudes, les valeurs, les attitudes dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre.

La déclaration mondiale sur *l'éducation pour tous* proclamée suite à cette conférence reconnaît qu' «une éducation fondamentale est indispensable au renforcement des niveaux d'éducation plus élevés ainsi que de la culture et du potentiel scientifique et technologique, et par là à un développement autonome» et «la nécessité d'un engagement renouvelé en faveur de l'éducation pour tous».

La déclaration comporte dix articles ou objectifs, notamment :

- répondre aux besoins éducatifs fondamentaux,
- universaliser l'accès et promouvoir l'équité,
- mettre l'accent sur la réussite des apprentissages,
- élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale,
- améliorer le contexte de l'apprentissage.

Une des leçons à retenir de la rencontre de Jomtien est la définition et la délimitation de trois concepts relativement nouveaux de *besoins éducatifs de base*, *besoins éducatifs fondamentaux* et *éducation fondamentale*, ces derniers constituant maintenant les assises de *l'éducation de base*.

En effet, *l'éducation de base* peut être définie comme «celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel» (CONFEMEN, 1995). L'éducation de base rejoint tous les secteurs de l'éducation : le formel, le non formel et l'informel.

Les finalités de l'éducation de base sont :

- former des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et désireux de poursuivre leur éducation tout au long de la vie;
- former des jeunes et des adultes capables de s'insérer véritablement dans leur milieu et de participer au développement.

Après Jomtien, plusieurs conférences ont encore mis l'accent sur la nécessité de développer l'éducation fondamentale notamment en Afrique :

- la sixième Conférence des ministres de l'Éducation des états membres africains (MINEDAF 6), tenue à Dakar du 8 au 11 juillet 1991, qui a tenté de traduire en mesures concrètes les orientations de Jomtien,
- la Conférence des Nations Unies sur la population et le développement (1994),
- le Sommet de Copenhague (1995), le Programme d'action du Caire (1995),
- le Sommet mondial pour les enfants de New York (1995),
- La Conférence des Nations Unies sur les femmes (1995),
- l'Initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique ayant pour objectif le soutien du développement de l'Afrique par une série de mesures concrètes s'étendant sur une période de dix ans : garantir l'éducation de base pour tous les enfants africains, réduire le taux d'analphabétisme.

L'Initiative de Ségou (1995) fait de l'éducation une priorité absolue dans le contexte de la mondialisation de l'économie et de l'abaissement des barrières qui entravent le commerce international. Le nouveau contexte économique mondial, qualifié de *globalisation* ou *mondialisation*, semble naturellement destiné à favoriser la compétitivité internationale. Dans un tel contexte, les pays les moins bien armés aux plans de l'éducation et de la formation seront les plus fragiles. C'est à ce titre que l'Initiative de Ségou estime que l'éducation est devenue plus nécessaire que jamais pour l'Afrique. Aussi, est-il proposé d'accorder une grande importance aux programmes de formation professionnelle des jeunes chômeurs en milieu urbain ainsi qu'aux programmes d'alphabétisation des adultes et aux mesures tendant à assurer la pérennité des résultats au moyen de divers types d'éducation non formelle : *prise en charge de la formation des adultes et des nombreux enfants n'ayant pas fréquenté l'école ou l'ayant quittée trop tôt.*

Au total, les nombreuses conférences sur l'éducation en Afrique, de même que les grandes rencontres internationales comme celle de Jomtien en 1990, auront permis de mobiliser des milliards de dollars pour l'éducation. Mais, malgré tous les efforts consentis, les résultats n'ont pas toujours été des plus heureux. Force est encore de constater la baisse continue des taux de scolarisation dans beaucoup de pays, qui s'accompagne presque partout de taux de redoublement et d'abandon encore très élevés, et la qualité encore médiocre de l'éducation en Afrique. Face à la gravité de la situation de l'éducation, aujourd'hui encore, l'Afrique subsaharienne demeure l'une des grandes préoccupations de la Communauté internationale, et cela malgré les multiples Programmes d'ajustement structurels (PAS) qui ont permis à quelques pays de rétablir les grands équilibres macro-économiques grâce à la mise en place de réformes très rigoureuses.

L'Afrique au sud du Sahara reste, malgré ces résultats prometteurs, secouée par de multiples crises économiques et sociales et la diminution constante des revenus des ménages. C'est aussi dans cette partie de l'Afrique que la pauvreté est la plus marquée. L'Indicateur de la pauvreté humaine (IPH) qui « mesure la misère dans les quatre aspects de la vie humaine : la capacité de vivre longtemps et en bonne santé, le savoir, les moyens économiques et la participation à la vie sociale » (Rapport mondial sur le développement humain, 1999) est de 40 % pour les pays africains au sud du Sahara. Il reste encore très élevé : en effet, parmi les 48 pays les moins avancés 33 sont africains ; et 29 des 35 pays figurant sur la liste des pays à faible développement humain se situent en Afrique.

La dégradation sociale s'accroît. Les guerres civiles continuent à sévir dans plusieurs pays. L'instabilité des systèmes politiques persiste. Le produit national brut (PNB) / habitant a diminué dans beaucoup de pays. L'Afrique a enregistré les plus faibles croissances de revenus au cours des dernières décennies. Le taux d'analphabétisme de la population adulte est de 56,2 % (49,6 % pour les femmes).

De 1980 à 1995, le nombre d'analphabètes adultes est passé de 126 millions à 246 millions, soit le double. Le taux de scolarisation, tous les niveaux confondus, est de 44 % (39 % pour les filles). Le taux net de scolarisation au primaire est de 56,2 % (51,8 % pour les filles), et au secondaire de 41,4 % (35,81 % pour les filles). Les enfants ne terminant pas leurs études primaires ont constitué les 34 % des effectifs totaux entre 1992 et 1997². L'espérance de vie est d'environ 50 ans, et 33 % de la population risque de mourir avant 40 ans. Le taux de fécondité reste le plus élevé du monde (ONU, 1996 b). La croissance de la population (2,8 % l'an) est trop rapide³.

1.2 Le cas du Sénégal



Figure 1 Carte du Sénégal

² - Pour plus de détails sur les indicateurs relatifs à l'éducation en général par pays en Afrique, voir : UNESCO (1995). Rapport mondial sur l'éducation 1995. Paris : UNESCO.

³ Pour plus de détail sur les données relatives à la population par pays en Afrique voir : PNUD (2001). Rapport mondial sur le développement humain. Bruxelles : De Boeck.

Le Sénégal, pays sahélien, est situé à l'extrême ouest du continent africain entre les parallèles, nord 12°30' et 16°30' et les méridiens 11°30' et 17°30'. Il s'étend sur une superficie de 196 722 km². La saison des pluies dure 3 mois dans le nord (environ 350 mm d'eau par an) et 5 mois au sud (environ 1 700 mm d'eau par an). La sécheresse, avec ses multiples conséquences néfastes, sévit pratiquement dans toutes les régions.

1.2.1 Profil démographique du Sénégal

Selon les projections du dernier recensement général de 1988, la population du Sénégal était estimée à 8 millions d'habitants en 2000. Au début du 20^e siècle, elle était estimée à 1 000 000 d'habitants, vers le milieu du 20^e siècle à 2 500 000, en 1965 à 3 500 000, en 1975 à 5 000 000 et en 1988 à 7 millions d'âmes. La population a augmenté de manière considérable. Son taux de croissance (2,8 % par année) reste encore très élevé ainsi que le taux de fécondité (5,7 par femme en âge de procréation). Selon les projections, la population doit doubler tous les vingt-cinq ans si la tendance actuelle se maintient. La population est très jeune : 50 % âgé de moins de 16 ans et 56 % de moins de 20 ans. Les années à venir risquent d'être difficiles pour le pays et, sans mesures adéquates, il sera impossible d'atteindre la scolarisation universelle.

Le Sénégal est l'un des pays africains au sud du Sahara les plus urbanisés. De 1960 à 1996 le taux d'urbanisation est passé de 23 % à 42 %. D'après la projection de la population effectuée à partir des résultats du recensement général de la population et de l'habitat du Sénégal 1988 (MEFP/DPS, 1992), le nombre d'habitants pour l'ensemble du pays devrait passer de 6 912 573 âmes en 1988 à 9 524 089 en 2000 et atteindre 10 028 664 en 2002. Au cours de cette même période la population de Dakar-ville devait évoluer de 682 489 habitants à 899 568 en 2000 pour atteindre 940 046 en 2002.

**Tableau 1 : Projection de la population 1988-2002 :
Ensemble Sénégal, région de Dakar et ville de Dakar**

Entités	1988	%	2000	%	2002	%
Sénégal	6 912 5793		9 524 089		10 028 644	
Région de Dakar	1 492 344	21,59	2 326 929	24,40	2 498 528	24,91
Ville de Dakar	682 489	9,87	899 568	9,44	940 046	9,37

Source : MEFP/DPS, 1992

En 1988, dans une population de 6 898 608 Sénégalais, il y avait 1 127 648 enfants âgés de 5 à 6 ans, dont 554 176 garçons et 573 472 filles; les 10-14 ans étaient au nombre de 819 035 dont 408 713 garçons pour 410 322 filles.

Considérée ensemble, la tranche d'âge des 5-14 ans comptait 1 946 683 individus, soit 28,23 % des 6 896 808 habitants de la population totale en 1988 (MEFP/DPS, 1992) Ce profil démographique peu favorable ira en s'accroissant si les politiques de population actuellement mises en œuvre n'inversent pas la tendance. Les projections les plus optimistes estiment que cette inversion ne se réalisera qu'en l'an 2005 si les politiques actuellement adoptées et mises en œuvre réussissent.

1.2.2 Caractéristiques économiques du Sénégal

En tenant compte des classements du Programme des Nations-Unis pour le développement (PNUD) et de ceux de l'UNESCO, le Sénégal se situe, au plan économique, dans le lot des pays à faible revenu. Pendant de longues années, la croissance du produit intérieur brut (PIB) a été très faible, surtout quand elle est mise en rapport avec la croissance démographique (2,8 % par année). La croissance économique était l'une des plus faibles d'Afrique (1,7 %) entre 1989 et 1992. Comme la plupart des pays africains, le Sénégal s'est engagé dans un processus de réformes économiques et de restrictions budgétaires draconiennes qui commencent à porter fruit. Le PIB a augmenté de 2 % en 1994, de 4,8 % en 1995 et de 5,7 % en 1996. En 1997, ce pourcentage est redescendu à 5,2 % (PNUD, FNUAP, 1998).

La croissance du PIB semble n'avoir aucune incidence sur la pauvreté, qui prend de plus en plus des proportions alarmantes. En 1997, l'indice de la pauvreté humaine (IPH) était de 49,6 %, donc très élevé. Un Sénégalais sur deux vivait dans la misère (Rapport sur le développement humain, 1999).

La forte croissance démographique, conjuguée à la jeunesse de la population et à l'urbanisation de plus en plus élevée, font que la demande sociale évolue plus vite que la croissance économique dans les villes. Le Sénégal, au plan social, a un niveau inférieur à celui de la plupart des pays africains au sud du Sahara. Dans le domaine de l'éducation, l'offre est très en-deçà de la demande.

1.2.3 L'éducation au Sénégal

L'école sénégalaise est un héritage de la période coloniale. L'instituteur qui a organisé la première rentrée des classes à Saint-Louis, le 7 mars 1817, se nommait Jean Dard. Il a été désigné le 5 août 1816 par le ministère de la Marine et des Colonies.

1.2.3.1 Structuration du système éducatif

Le système éducatif se subdivise aujourd'hui en deux grands secteurs :

- **le secteur formel** subdivisé en un cycle préscolaire de 3 ans pour les enfants âgés de 3 à 5 ans, un cycle élémentaire de 6 ans pour ceux âgés de 6 à 14 ans, un enseignement moyen de 4 ans, un enseignement secondaire (général et technique) de 3 ans, un enseignement supérieur et une formation professionnelle;
- **le secteur non formel** qui comprend les programmes d'alphabétisation et les écoles communautaires de base (ÉCB).

Le secteur formel

La langue d'enseignement dans le secteur formel est toujours le français. Malgré les vœux exprimés depuis fort longtemps par les autorités compétentes, les syndicats, les enseignants, les langues nationales tardent à le supplanter. De multiples contraintes liées à des problèmes techniques, mais surtout à la frilosité

des décideurs retardent chaque année l'utilisation de ces dernières comme langues d'enseignement.

L'enseignement préscolaire

Entre 1991-1992 et 1996-1997, les effectifs ont évolué de 17 432 élèves (dont 8 614 filles) à 18 513 (dont 9 359 filles). Le nombre d'écoles en 1996-1997 était de 211 (dont 74 écoles publiques). L'éducation préscolaire est très peu développée au Sénégal, et la plupart des élèves à ce niveau fréquentent le secteur privé. Sur 18 513 enfants, 11 950 fréquentent des établissements privés, soit 64,55 %. Les établissements préscolaires sont presque tous concentrés en milieu urbain, principalement à Dakar. Le taux de préscolarisation est de 2,7 %.

L'enseignement élémentaire

Entre 1992-1993 et 1996-1997, les effectifs de l'école élémentaire ont évolué de 738 560 élèves, (dont 314 020 filles), à 954 758 (dont 425 200 filles), soit une augmentation de 44,53 %. En 1997-1998, ils sont passés à 1 026 570, soit une augmentation de 7,52 %. Les taux d'admission en première année sont passés de 46,4 % (dont 39,3 % de filles) à 67,4 % (dont 61,4 % de filles) durant la même période. Entre 1993-1994 et 1996-1997, le taux brut de scolarisation est passé de 54,3 % (dont 45,9 % de filles) à 59,7 % (dont 52,9 % de filles). La moyenne pour les pays africains au sud du Sahara est de 79 %. Cet état de fait est nettement en deçà des objectifs d'Addis Abéba de 1962. Il est passé à 61,7 % en 1998. Ces taux sont aussi très variables selon les régions du pays : Dakar, la région la plus scolarisée, est à 91,5 % et Diourbel, la moins scolarisée est à 30,9 %. Selon les statistiques du ministère de l'Education nationale (DPRE, 1997), sur 199 366 enfants entrés en première année de l'école élémentaire, on en a compté 120 269 en fin de cycle, soit 60,33 %. Si on s'en tient à ces chiffres, 79 097 élèves n'ont pas terminé le cycle, soit une déperdition de 39,67 %. Cependant, si l'on fait une analyse plus fine de ces statistiques, en réalité, sur les 120 269 sortants en fin de cycle, une bonne partie (non calculée) n'appartient pas à la cohorte initiale de 199 366 entrants mais sont plutôt des redoublants des cohortes antérieures. Ce qui signifie que la déperdition dépasse largement ces

chiffres annoncés. Sur les 120 269 sortants en fin de cycle, seuls 39 082 ont accédé à l'enseignement moyen, soit 32,49 %. Ce qui montre l'énormité de la déperdition en fin de cycle élémentaire par rapport à la cohorte initiale de première année (67,51 %). En 1998, les taux de redoublement sont restés très élevés. Ils étaient en moyenne de 14 % pour les cinq premières années de l'enseignement élémentaire et d'environ 25 % pour la sixième année. À cause des redoublements, le nombre d'années/élèves nécessaire pour former un diplômé de l'enseignement élémentaire est de 13,8. Tous ces enfants exclus du système scolaire vont gonfler la masse de ceux qui n'ont jamais accédé à l'école. L'équité d'accès et l'efficacité interne quantitative sont très faibles. Selon une enquête de la Direction de la prévision et de la statistique (DPS) de 1993, 54 % des enfants de 6 à 14 ans ne fréquentaient pas l'école, et la plupart abandonnaient avant l'âge de 12 ans (10 ans pour les filles). Ainsi, chaque année, le nombre d'enfants jetés dans la rue augmente considérablement. Il faut alors créer des structures pour les prendre en charge. C'est un des objectifs du secteur non formel.

Le CFEE, ou Certificat de fin d'études élémentaires, comme son nom l'indique est le diplôme de fin de cycle de l'enseignement élémentaire. Entre 1994 et 1999, le taux de réussite a évolué de 21,99 % à 39,60 %. La progression est certes appréciable mais après presque 40 ans d'indépendance, elle est plus que médiocre compte tenu des sacrifices énormes consentis par l'État dans le financement de l'éducation.

L'enseignement moyen

Il dure quatre ans et est sanctionné par le BFEM (Brevet de fin d'études moyennes). En 1996-1997, il comptait 151 735 élèves, dont 57 448 filles, soit 37,86 %. En 1997-1998, le taux brut de scolarisation au niveau moyen était estimé à 20,6% (15,4% pour les filles). Le rendement est plus élevé que celui de l'enseignement élémentaire. Le taux de réussite au BFEM (diplôme de fin d'études moyennes) était de 50,92 % en 1997 (45,46 % pour les filles).

L'enseignement secondaire général

Il est sanctionné par le Baccalauréat. Sa durée est de trois ans. En 1997, les effectifs s'élevaient à 55 453 élèves. Le taux brut de scolarisation (TBS) était estimé à 8,6 % (5,9 % pour les filles) en 1997-1998. La moyenne africaine pour l'enseignement moyen/secondaire pour l'Afrique est de 43 %.

L'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle

Soixante quinze établissements publics et environ cinquante établissements privés dispensent un enseignement technique ou une formation professionnelle. En 1997, le secteur comptait 4 058 élèves (dont 1 380 filles). Il semble que ces établissements soient mal armés à leur milieu et, en conséquence, les sortants ont des difficultés soit à s'insérer dans le tissu économique, soit à accéder à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur

Le Sénégal compte aussi deux universités et plusieurs écoles de formation professionnelle.

D'une manière générale au Sénégal, tous les niveaux d'enseignement souffrent d'un déficit important en mobiliers scolaires, en manuels, en salles de classe, en matériel de reprographie : les locaux sont vétustes, les installations sanitaires déficientes, les effectifs en général pléthoriques. Le déficit en personnel enseignant est aussi très important. L'État, compte tenu de ses moyens limités, a recours aux services de bénévoles pour l'enseignement élémentaire et de vacataires pour le moyen et le secondaire. Le taux brut de scolarisation à tous les niveaux était de 35 % (31 % pour les filles) en 1997.

De plus, le taux de chômage des diplômés du secteur formel est très élevé. La plupart des sortants n'ont pas de métier et éprouvent d'énormes difficultés à intégrer le monde du travail. L'efficacité externe du système éducatif est très faible. C'est dans cette perspective que les autorités ont senti le besoin de réorienter le système vers d'autres secteurs pré-professionnalisants et moins coûteux. C'est l'un des objectifs du secteur non formel.

Le secteur non formel

Le secteur non formel compte deux sous secteurs : l'alphabétisation et les écoles communautaires de base (ÉCB).

L'alphabétisation

Vu la faiblesse des performances économiques et sociales liée au niveau très élevé d'analphabétisme des adultes, le Sénégal s'est engagé dans une politique de développement de l'alphabétisation fonctionnelle. Les cibles principales sont le monde rural et les femmes. Avant 1993, ce sous-secteur était caractérisé par un manque total d'organisation. Chaque structure qui s'occupait d'alphabétisation (ONG, associations culturelles, État) appliquait son propre programme. Les différentes campagnes d'alphabétisation consistaient tout simplement à apprendre aux populations ciblées à lire et à écrire. Les résultats ont été catastrophiques compte tenu des efforts financiers consentis. Depuis le Colloque de Kolda (1993), le sous-secteur dispose d'un programme national d'alphabétisation fonctionnelle cohérent mis en oeuvre au moyen de structures adéquates sous le contrôle de l'État. Les efforts déployés dans ce sous-secteur ont permis de réduire le taux d'analphabétisme de 22 points , entre 1988 et 1998. Ce dernier, estimé en 1998 à 51,4 % de la population âgée de plus de 9 ans, reste malgré tout très élevé.

Au niveau de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales, un plan d'action a été mis en place à la suite au Colloque de Kolda de septembre 1993 sur la thématique « Femme, Alphabétisation et Développement ». Selon ce plan, l'école nouvelle devait réduire le taux d'analphabétisme de moitié en l'an 2004 tout en corrigeant les disparités régionales; elle devait aussi faire la promotion des langues nationales, renforcer les activités de recherche et améliorer les connaissances sur l'analphabétisme, contribuer à la mise en place d'un environnement lettré, organiser des campagnes de sensibilisation et appuyer les initiatives d'alphabétisation diverses prises sur le terrain.

Le colloque de St-Louis, organisé en août 1995 dans le sillage de la réflexion initiée au colloque de Kolda, devait dégager les principes directeurs de l'éducation de base en se fondant sur la définition de l'éducation de base donnée

par le Comité de réflexion sur l'éducation de base au Sénégal qui s'était réuni en juin 1995 au siège du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation.

L'éducation de base est destinée à faire acquérir à tous les citoyens quels que soient leur âge, leur sexe, le groupe social auquel ils appartiennent et la structure d'accueil à laquelle ils accèdent :

- la maîtrise des connaissances instrumentales : communication et résolution de problèmes
- le respect des droits et devoirs du citoyen
- l'apprentissage de techniques élémentaires de production comme facteur de promotion individuelle et collective
- l'initiation aux connaissances de base et aux comportements liés à la santé, l'hygiène, la vie familiale, la population, la paix, la démocratie et la solidarité
- l'initiation aux connaissances techniques pouvant aider à la protection et au développement de l'environnement.

Dans le prolongement de ces deux rencontres, l'éducation de base s'est orientée prioritairement vers les services de niveaux préscolaire, élémentaire et d'alphabétisation. Il en est ressorti la nécessité d'organiser et de relancer l'éducation préscolaire, de favoriser l'accès universel à l'éducation élémentaire et d'offrir des services d'alphabétisation dans les langues nationales.

L'éducation communautaire de base

Ce sous-secteur constitue une innovation de taille qui peut, si les efforts menés jusqu'ici se pérennisent, améliorer de manière significative le taux de scolarisation et la qualité de l'enseignement. Les ÉCB sont un autre modèle d'éducation qui prend en charge des enfants âgés de 9 à 14 ans qui, soit n'ont pas eu la chance d'accéder au secteur formel, soit l'ont quitté trop tôt. La durée des études est de 4 ans. Les langues d'enseignement sont les langues officielles

du milieu et le français. Les programmes sont à dominance pratique et pré-professionnalisante. En 1997-1998, les ÉCB ont accueilli 9 933 élèves (dont 77 % de filles) répartis dans 341 classes. Elles sont surtout concentrées en milieu rural (plus de 95 %) et semi-urbain. Une structure communautaire est responsable de la gestion de base et de la détermination et de la priorisation des besoins éducatifs tout en mobilisant les ressources locales et en exploitant rationnellement les apports extérieurs. Des facilitateurs villageois sont formés pour encadrer des cibles précises en alphabétisation fonctionnelle. L'objectif général est d'amener les jeunes non scolarisés d'une collectivité villageoise à acquérir des aptitudes intellectuelles, techniques, morales et physiques leur permettant de réaliser des projets personnels et collectifs ainsi de s'insérer efficacement dans le circuit productif et de promouvoir leur environnement local.

L'éducation et la formation sont centrées sur la réalité du milieu, articulant les apprentissages au processus productif pour un développement communautaire. Après l'identification des besoins d'éducation et de formation en négocie les programmes éducatifs, les horaires de fonctionnement, la mise en place des structures de gestion, les procédures et les moyens de pérennisation de l'ÉCB.

Cette innovation, trop récente, n'a pas encore fait l'objet d'une évaluation. Les ÉCB doivent dans quelques années être prises en charge par les populations et les collectivités locales. Actuellement les salaires des volontaires de l'éducation proviennent presque entièrement de l'aide internationale : le Projet PAPA est financé par l'ACDI; les projets RANI et TOSTAN, par l'UNICEF; le projet Aide Action, par la Coopération française, le Plan international par les États-Unis d'Amérique, etc. À moins d'interventions politiques au niveau national, il est possible que des problèmes majeurs surgissent au moment de la prise en charge de ce volet administratif par les collectivités. Il est pertinent de se demander si les populations et les communautés rurales, vu leur niveau d'indigence, peuvent, dans le contexte social et économique actuel, se substituer aussi rapidement que prévu aux structures qui gèrent qui assurent le financement de leurs écoles communautaires de base. Avec la pauvreté qui, de jour en jour, gagne du terrain, et la population qui augmente rapidement, les

perspectives pour les ÉCB ne semblent pas prometteuses.

1.2.3.2 Le financement de l'éducation au Sénégal

Le système éducatif est financé par l'État, les partenaires au développement, les collectivités locales (mairies, communautés rurales et régions), les ménages et les organisations non gouvernementales (ONG).

L'État est le principal bailleur du système éducatif. Entre 1992 et 1996, la participation de l'Etat est passée de 69,2 à 86,5 milliards de cfa, soit un accroissement de 25 %. L'enseignement public absorbe les 68 % de ces investissements et l'enseignement privé 2 % seulement. L'État consacre une bonne part de son budget national (28 % en 1995, 33 % en 1996 et 34 % en 1997) et de son PIB (5,4 % en 1992, 4,7 % en 1995, 4,5 % en 1996 et 3,8 % en 1997) à l'éducation et à la formation.

Les ménages contribuent pour une bonne part au financement de l'éducation et de la formation en droits d'inscription, frais de transport, achat de fournitures scolaires et de manuels. En 1992, la participation des ménages était estimée à 5,8 milliards de cfa. Elle est passée à 8,9 milliards de cfa en 1996, soit une augmentation de 53,4 %. La participation des collectivités locales est très faible. Elle ne représente que 1 % des dépenses totales. Dans le cadre de la régionalisation, l'état leur a transféré un certain nombre de compétences en matière d'éducation. Mais, depuis la mise en place de la régionalisation (1996), les collectivités locales ne parviennent pas à honorer le minimum des dépenses attendues.

L'aide publique au développement contribue pour une large part au financement de l'éducation (en moyenne 14 %). Cette aide a progressé de 8,8 % par an entre 1992 et 1996.

Les dépenses d'éducation sont réparties en deux grandes rubriques : les dépenses de fonctionnement et celles d'investissement. L'essentiel des dépenses d'éducation est consacré aux dépenses de fonctionnement. En 1992, ces dernières représentaient 99 % des dépenses, 91 % en 1994 et 98,7 % en 1996. Les dépenses d'investissement pour les mêmes dates représentaient

respectivement 1 % , 9 %, et 1.3 %.

Entre 1992 et 1996, l'enseignement élémentaire a absorbé en moyenne 35 % des dépenses de fonctionnement. En 1996, les salaires ont représenté 99 % du budget de fonctionnement. Pour réduire cette charge trop lourde, l'État a opté pour le recrutement de volontaires de l'éducation et de contractuels, ce qui a permis de faire passer le coût unitaire dans l'enseignement élémentaire de 42 350 cfa en 1992 à 24 475 cfa en 1996. Les volontaires de l'enseignement, qui sont aujourd'hui plus de 9 000 en service dans le sous-secteur de l'enseignement élémentaire, exigent d'être recrutés par la fonction publique au même titre que les autres enseignants.

Durant la même période, l'enseignement moyen a absorbé 11.2 % des ressources publiques totales destinées à l'enseignement. Les 95 % de ces ressources ont été absorbés par les dépenses de personnel. Les taux sont de 12,4 % et 90,1 % pour l'enseignement secondaire général; de 2,6 % et 90,4 % pour l'enseignement secondaire technique; de 2 % et 93.5 % pour la formation professionnelle.

Après l'enseignement élémentaire, l'enseignement supérieur est le sous secteur qui coûte le plus cher à l'état : 28,5 % des dépenses publiques totales d'éducation entre 1992 et 1996.

Le déséquilibre entre la part des dépenses totales d'éducation réservées aux fonctionnement et celle destinée aux investissements est énorme. Il en est de même entre la part des dépenses de fonctionnement réservée aux salaires et celle destinée aux autres dépenses (matériel, entretien, transport, etc.). Sans investissements conséquents, il est difficile, voire impossible, d'améliorer de manière significative la qualité de l'enseignement.

1.2.3.3- Technologie et éducation

Le Sénégal jouit déjà d'une expérience certaine en apprentissage à distance et en exploitation de l'informatique en éducation.

L'éducation à distance.

L'éducation à distance est généralement perçue dans les pays en développement comme une des issues prometteuses pour la généralisation de l'enseignement. Dans l'optique d'une éducation pour tous, et en adhérant aux objectifs du Sommet mondial sur l'éducation pour tous, tenu à Jomtien en 1990, le Sénégal s'efforce d'explorer et d'expérimenter de façon systématique et méthodique toutes les alternatives nouvelles et s'est donc engagé dans l'expérimentation de l'éducation à distance.

L'exploration rationnelle de ces nouvelles avenues est principalement du ressort de l'École normale supérieure (ENS) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). L'ENS a le statut d'une faculté des sciences de l'éducation et elle a pour missions principales : la formation initiale et continue des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement, et la recherche dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la didactique. C'est à ce titre que, depuis plus de dix ans, seule ou en association avec des partenaires nationaux ou internationaux, elle offre un service de formation à distance pour les enseignants en exercice. Cette offre de service s'accompagne naturellement d'activités de recherche qu'elle a menées avec des partenaires tels que Télé-Université du Québec et l'École internationale de Bordeaux dans le cadre de la francophonie.

Face aux crises actuelles de l'enseignement, et surtout face aux nouvelles perspectives que l'éducation doit adopter pour le XXI^e siècle, l'ENS s'est engagée à dispenser à distance les formations initiales. Cette nouvelle orientation préfigure des modifications de stratégies et de culture de l'institution, l'éducation de base devenant la principale activité de l'institution.

L'informatique à l'école

Dès la fin des années 70, le Sénégal misait sur les possibilités offertes par les nouvelles technologies en général, et par la micro-informatique naissante. En effet, en décembre 1981, l'ENS envoyait une équipe se spécialiser au Logo Computer Center de New York. Le Sénégal apparaissait alors comme un pionnier en Afrique. Le projet Logo de Dakar, installé au Centre de recherche de

l'ENS, devenait naturellement un des partenaires privilégiés du Centre mondial de l'informatique et attirait ainsi des experts de renommée mondiale, parmi lesquels Seymour Papert et ses collègues du Massachusetts Institute of Technology (MIT).

En se développant au fil des années, le projet Logo de Dakar s'est transformé en Projet d'introduction de l'informatique dans le système éducatif (PIISE).

directement rattaché à la Présidence de la République, tout en restant logé et exécuté à l'ENS. Le PIISE est actuellement servi par des formateurs diplômés en informatique appliquée aux sciences de l'éducation, spécialistes qui sont par ailleurs tous des didacticiens confirmés et des pédagogues professionnels. Par conséquent, dans sa conception la plus dynamique, l'éducation à distance au Sénégal est principalement du ressort de l'ENS qui dispose des ressources humaines, du savoir et du savoir-faire indispensables à la conception, à l'implantation, à la gestion et à l'évaluation de l'éducation en général, et à l'éducation à distance en particulier.

Compte tenu des acquis enregistrés au Sénégal avec les écoles communautaires de base et les expériences en informatique et en éducation à distance, les conditions sont réunies pour tester des expérimentations d'apprentissage à distance auprès de jeunes non scolarisés ou déscolarisés qui suivent les programmes offerts dans ces écoles.

1.2.4 Résumé et constats

À l'instar du Sénégal, les problèmes majeurs des pays africains au sud du Sahara restent la maîtrise de la croissance de la population, la faiblesse du taux de croissance économique, l'inégale répartition des richesses nationales et la pauvreté qui s'étend très rapidement. Or, la croissance économique et le développement social sont fortement corrélés avec la qualité des ressources humaines (Bauer, 1988 ; Fortou, 1991; Guin, 1991; Guthrie, 1991). Elle est fortement liée au savoir défini comme la somme des connaissances scientifiques, culturelles, et technologiques acquises au cours des siècles par l'homme. Aujourd'hui, l'élaboration du savoir est le fait presque exclusif des pays

développés. Or, tant que l'Afrique continuera à jouer un rôle de simple consommateur, elle restera toujours loin derrière le peloton des pays avancés. La mondialisation de l'économie accompagnée du développement prodigieux des systèmes de communication, rend aux pays africains la tâche encore plus difficile. Tout cela explique le choix des Bailleurs de fonds de l'Afrique et des États africains de financer de manière prioritaire l'éducation et la formation.

Le Sénégal, avec l'appui des bailleurs de fonds qui estiment que la croissance économique du pays est menacée à long terme à cause du faible niveau d'éducation et de formation, a mis en place un vaste projet intitulé Programme décennal de l'éducation et de la formation ou PDEF.

Le PDEF, échelonné sur dix ans et fondé sur une approche participative et systémique et sur l'utilisation optimale des experts nationaux, a pour ambition d'améliorer de manière significative la qualité du système éducatif. Les axes principaux du plan d'action sont :

- la démocratisation et l'extension de l'éducation préscolaire,
- la généralisation de l'enseignement élémentaire,
- la réduction du taux d'analphabétisme,
- le développement des enseignements moyen et secondaire,
- l'amélioration de l'enseignement supérieur et son adaptation aux besoins du marché du travail,
- l'amélioration de l'efficience, de l'efficacité et de l'équité du système,
- la décentralisation et la déconcentration du système de gestion.

L'enseignement élémentaire, l'enseignement technique et la formation professionnelle restent les priorités du PDEF.

Cependant, pour relever ce défi, il s'avère nécessaire de développer davantage la recherche en sciences de l'éducation, en partenariat avec les universités et les centres de recherches du Nord afin de rendre ces choix éducatifs plus pertinents. D'après l'analyse du contexte ci-dessus, il semble que le problème fondamental,

au-delà du manque de moyens, est celui de la pertinence des choix nationaux en matière d'éducation. Or seules des recherches dans le contexte même, scientifiquement valides, pourraient orienter efficacement les choix des décideurs dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce travail se veut une contribution à l'effort de compréhension.

L'éducation, même offerte dans un cadre des technologies de l'information et de la communication, ne constitue pas une solution miracle ou une formule magique permettant aux peuples moins bien nantis d'atteindre instantanément leurs idéaux sociaux, culturels et économiques; cependant, la prestation de services d'éducation équitables et de qualité d'une manière efficace et fonctionnelle semble être un des principaux moyens menant à un développement national harmonieux. Dès lors, ce projet s'inscrit dans le cadre des efforts contemporains de recherche des moyens d'assurer une meilleure prestation des services d'éducation.

Comme le suggère l'étude *Distance Learning in Africa (1997)*, réalisée dans le cadre de la phase préparatoire de l'initiative Acacia, nous croyons que :

1- En Afrique, le temps est venu d'approfondir certaines expériences d'enseignement à distance à l'aide des technologies de l'information et de la communication. Sur le continent, l'usage de ces technologies commence à se généraliser au sein des entreprises du secteur privé et dans un nombre croissant d'institutions publiques nationales et internationales. Les expériences menées jusqu'ici mettent en évidence les limites des modalités actuelles d'enseignement à distance pour atteindre les populations éloignées et défavorisées, par exemple, les lenteurs des interactions dans le cas de l'enseignement par correspondance ou des difficultés de soutenir à long terme l'enseignement radiophonique. D'où l'importance et la nécessité d'explorer de nouvelles avenues.

2- Compte tenu des possibilités pédagogiques des technologies de l'information et de la communication, tout indique que ce médium est susceptible de permettre la prestation de services éducatifs équitables et de qualité.

L'enseignement par réseau électronique se fait à l'aide d'un médium à la fois puissant et respectueux des caractéristiques de l'apprenant.

3- Enfin, dans une perspective économique, une fois les infrastructures de communication en place, les coûts de l'éducation offerte par le biais des TIC se stabiliseront rapidement. En outre, une fois installés et opérationnels, les équipements pourront être partagés et rentabilisés en servant des fonctions multiples au sein des collectivités.

Compte tenu du rythme croissant de pénétration de l'informatique et de la technologie sur le continent africain, des possibilités pédagogiques offertes par ce médium, de l'état de la recherche dans le domaine, cette étude s'inscrit dans la foulée des recommandations de l'étude des professeurs Chale et Michaud (1997) parrainée par le CRDI. Elle vise l'atteinte d'une meilleure compréhension des modalités de prestation de services d'éducation de base et de l'impact de la technologie sur ces services.

2. Justification du projet

L'exploitation de la technologie en éducation n'est pas chose facile. Dans les pays industrialisés, celle-ci a posé maints problèmes de mise en place : appui technique, formation sommaire, adaptation de la pédagogie, encadrement des apprenants, etc. Cette étude, parrainée par le CRDI, porte sur la mise en place, la gestion et la gestion pédagogique d'un projet bien circonscrit d'éducation de base dans deux centres. Les avantages et les inconvénients de telles initiatives sont encore mal connus. L'exploitation des TIC assure-t-elle une prestation de qualité supérieure ? Réduit-elle les coûts de la main-d'œuvre ? Le recours à la technologie peut-il pallier la formation sommaire des éducateurs en milieu rural ? Quel est l'impact de ce nouveau médium sur la collectivité ?

De plus, les objectifs de ce projet visant à trouver des réponses à de telles questions et à promouvoir la recherche dans le domaine, concordent avec les buts et objectifs des initiatives des programmes canadiens (CRDI) :

Apprentissage pour le changement et Acacia.

En Afrique, les limites de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement à distance par correspondance, par la radio ou par la télévision mettent en évidence la nécessité de tenter des expériences nouvelles et originales pour atteindre les populations illettrées, les femmes et les autres groupes marginalisés.

Même si les TIC posent plusieurs problèmes de mise en place et d'adaptation au milieu, celles-ci, selon les théoriciens de l'éducation des adultes, sont susceptibles d'intégrer les apports de la majorité des technologies antérieures d'enseignement à distance. De plus, les TIC offrent la perspective d'une pédagogie qui est respectueuse de l'intérêt, du rythme et du style d'apprentissage de chacun. Il est donc approprié de s'interroger sur les capacités des TIC pour permettre une plus large diffusion de l'éducation de base.

Si cette expérience réussit, l'exploitation des TIC en éducation offre la perspective d'une expansion dans maintes directions :

- a) elle peut être étendue à d'autres régions ;
- b) elle peut servir de modèle pour l'élaboration de programmes d'études dans d'autres domaines que l'éducation de base ;
- c) elle peut exploiter une technologie de plus en plus perfectionnée. En effet, lors de cette phase d'expérimentation, les programmes exploiteront le texte écrit, les graphiques, les images et, occasionnellement, le son en mode différé de transmission. Éventuellement, la communication orale, l'animation vidéo et certaines présentations en présenciel seront possibles à des coûts marginaux infimes.

De plus, compte tenu de la flexibilité du médium, d'autres partenaires pourraient s'y joindre et contribuer à l'atteinte des objectifs de l'éducation de base et à l'expansion des résultats de la recherche.

Dans beaucoup de pays du Sahel, des projets ont tenté depuis des années, d'offrir des programmes d'éducation de base œuvre les éléments constitutants

dépasse la simple acquisition du savoir lire, écrire et compter. Les programmes d'éducation de base contemporains s'intéressent en plus à la maîtrise d'aptitudes sociales et civiques et à l'acquisition de certains métiers et compétences de base. De tels programmes sont présentement offerts au Sénégal, entre autres, par les écoles communautaires de base.

En Afrique, à notre connaissance, il y a encore peu de projets d'éducation à distance qui exploitent les TIC. Les quelques expériences connues se situent au niveau universitaire ou à celui de la formation technique. L'originalité du projet provient, d'une part, de l'utilisation du médium de la technologie auprès d'une population déshéritée à des fins d'éducation de base et, d'autre part, de sa stratégie de mise en œuvre qui exploite parallèlement la mise en place d'une méthodologie de recherche-action. Ainsi, les résultats de cette expérience seront disponibles pour toute la communauté des personnes intéressées.

3. Objectifs de recherche

3.1 Objectif général

L'objectif général de ce projet de recherche est de comprendre les modalités d'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage à distance appliqué à l'éducation de base et d'évaluer leurs effets du point de vue pédagogique, socioculturel et économique.

3.2 Objectifs spécifiques

- 1- Analyser le processus de mise en place et d'utilisation des TIC ainsi que les ressources nécessaires pour l'apprentissage à distance appliqué à l'éducation de base.
- 2- Comparer les centres locaux en milieu rural et en milieu périurbain.
- 3- Déterminer dans quelle mesure l'éducation de base offerte à l'aide des TIC suscite l'intérêt et favorise la participation des personnes défavorisées, en particulier celle des femmes.

- 4- Analyser les perceptions et les attitudes des différents membres de la collectivité et des intervenants par rapport à un programme d'éducation de base qui utilise les TIC.
- 5- Comparer et évaluer les résultats ainsi que les perceptions des participants ayant suivi un programme d'éducation de base utilisant les TICs à ceux d'apprenants inscrits à des programmes offerts selon d'autres modalités.

4. Méthodologie

Cette recherche peut être décrite comme une vaste étude de cas, une recherche-action, une étude exploratoire, une étude qui utilise une méthodologie mixte. Les paragraphes qui suivent présentent les paramètres généraux de la méthodologie adoptée.

Population et échantillonnage

Tous les intervenants du programme d'apprentissage à distance : administrateurs, pédagogues, techniciens et apprenants ont été sollicités afin de fournir les données objectives nécessaires pour répondre aux questions de recherche. À cette fin, nous avons exploité les méthodes et les outils les plus adaptés de collecte, d'analyse et d'évaluation des données : entrevues structurées, semi-structurées, questionnaires fermés, tests de connaissances et d'aptitudes, observations directes sur le terrain, etc. Selon les besoins, on a rencontré les intervenants individuellement ou en groupes.

5. Plan de présentation

Ce rapport tente de décrire et d'analyser le processus de mise en place des TIC ainsi que les ressources nécessaires pour l'apprentissage à distance appliqué à l'éducation de base, tel qu'il a pris place dans le cadre de ce projet.

En regard du processus de mise en place, les questions de recherche suivantes ont fait l'objets de cueillettes de données et de réflexion.

- 1 Quelles sont les étapes du processus de la mise en place et d'utilisation des TIC appliquées à l'éducation de base? Quels seraient les indicateurs de rendement?
2. Quel cheminement a été nécessaire à la sélection des sites et celle des enseignants participants?
- 3 Quel est le cheminement nécessaire pour faire la sélection des étudiants de la collectivité?
- 4 Quelles adaptations doivent être faites aux programmes des ÉCB pour répondre aux exigences des TIC?
- 5 Quel est le cheminement nécessaire pour choisir et initier la personne facilitatrice dans la collectivité?
6. Quelles adaptations doivent être faites aux programmes des écoles communautaires de base pour répondre aux exigences des TIC?

En regard de l'analyse économique, on a posé une seule question :

- 1.7 Quelles sont les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la mise en place et au fonctionnement?

Enfin, nous nous sommes préoccupé de l'impact à plus long terme du projet :

- 1.8 Comment en arriver à assurer la perennité du projet ?

On peut répondre à ces questions d'une manière cohérente en les intégrant à un modèle de planification; ce dernier fournira la structure conceptuelle du rapport, il permettra d'évaluer et de critiquer les interventions et, puisqu'il est inspiré de l'analyse des systèmes, il permettra en plus de scruter d'une manière globale l'ensemble de cette problématique et ainsi faire la critique objective de la mise en place du projet. Comme dans tout processus inspiré de l'analyse des systèmes, la mise en place du projet peut être vue comme une série d'étapes regroupant d'une manière logique, mais non linéaire, l'ensemble des éléments reliés au projet. Cette manière de procéder assure le traitement global des différentes thématiques, les relations entre elles tout en fournissant une structure de référence rigoureuse. À cette fin, on a retenu un processus constitué de sept étapes. Voici un bref aperçu du contenu de chacune d'elles :

- 1- Le contexte du projet permet de présenter des thèmes comme : le contexte spécifique du projet, les deux sites retenus, le concept d'école communautaires de base, les objectifs du projet et l'état des applications de la technologie en éducation en Afrique.
- 2- L'analyse des besoins permet d'examiner le cadre particulier de l'éducation primaire, de l'éducation de base et des écoles communautaires de base.
- 3- La formulation des objectifs et des contenus d'apprentissage se fait suivant la taxonomie propre à ces écoles.
- 4- Le plan d'intervention pédagogique traite, entre autres, de la sélection et de la formation de facilitateurs, de la préparation du matériel didactique et de leur prestation dans les deux centres.
- 5- Le plan d'intervention administratif traite de la conception et de la mise en place des équipements, du plan d'intervention.
- 6- Un processus se doit de prévoir une phase d'évaluation. À cette fin, les chercheurs feront converger des données en provenance de maintes sources : examens, entrevues et rapports d'étapes.
- 7- La dernière étape du rapport servira de synthèse ; elle sera le point de départ de la rétroaction qui, elle aussi, dépasse en grande partie le cadre de ce premier rapport

D'où la division du rapport en sept chapitres. Suite à ce chapitre d'introduction qui a présenté le cadre général du projet, le chapitre 2 décrit le modèle d'analyse que l'on a retenu. Le chapitre 3 situe le lecteur dans le milieu éducatif du Sénégal; le chapitre 4, intitulé : « *deux communautés, deux projets* » est consacré à l'analyse des besoins, des attentes et à la formulations d'objectifs; le chapitre 5 traite des modalités de planification et de la réalisation des objectifs pédagogiques et administratifs; le chapitre 6 est consacré à l'évaluation de l'expérience et, enfin, le chapitre 7 fait la synthèse des apprentissages réalisés et des recommandations.

Bibliographie

Araj, James. (1992). Creating a Path, Blazing a Trail. World Education in Crisis: Roles for Distance Education. Robin College, Cambridge, UK.

AVU. (1997). The African Virtual University. Campus Coordinator Handbook.

Banque mondiale (1988). L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. (Étude de politique générale de la Banque mondiale). Washington : Banque mondiale.

Bisimba, H. & Lugakingira, E. (1996). Distance Education Studies in Eastern and Southern Africa. A Research Project on the Status of Distance Education in Tanzania - A Case of the National Correspondence Institute and the Cooperative Education Centers. Nairobi: IDRC.

Boyle, J. (1993). The Opportunity Cost of Distance Education in Language Issues in Distance Education. Dunford Seminar, Report (16th, England, United Kingdom. British Council, London (England), 127 pp. ED370406, FL022180.

BREDA. (1995). Report on the State of Education in Africa. Education Strategies for the 1990s: Orientations and Achievements. Paris: UNESCO.

Center for Adult and Continuing Education. (1993). Adult Education: Issues for the Future. Proceedings of the University-Based Adult Education Conference (Stellenbosch, South Africa, April 14-16). University of the Western Cape, Bellville (South Africa). ED374231, CE067127

Chale, E. M. (1983). Teaching and Training in Tanzania. Non-published Ph.D. thesis, Institute of Education, University of London, London UK.

Chale, E. M. (1994). An Evaluation report for the Commonwealth of Learning on Study Materials Transfers to Makerere University of Nairobi.

Chilembo, S. P. (1996). Distance Education Studies in Eastern and Southern Africa: The Zambian Experience. Nairobi: IDRC.

Commission économique pour l'Afrique. (1996). Initiative Société Africaine à l'ère de l'information. Cadre d'action pour l'édification d'une infrastructure de l'information de de la communication. Paris : UNESCO.

CONFEMEN, (1995). L'éducation de base : vers une nouvelle école, document de réflexion et d'orientation, UNESCO, Paris.

DAE. (1995). Formulating Educational Policy in Sub-Saharan Africa. Proceedings of the DAS Biennial Meetings.

Daniel, J. S. (1990). Distance Education and Developing Countries. In M. Croft et al. (Eds.), *Distance Education: Development and Access*. Proceedings of the 15th World Congress of the International Council for Distance Education. Venezuela: Caracas. ED332679, IR014996.

Daniel, J. (1992). Reaching the Age of Majority in World Education in Crisis: Roles for Distance Education. Cambridge, UK: Robin College.

Delors, J. et al. (1996). Learning: The treasury Within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Press.

Bosch, A. (Ed.). (1993). Development Communication Report. Agency for International Development (IDCA), Washington, DC: Bureau for Research and Development. Development Communication Report, nos. 80-82, 69 pp. ED369412, IR054992.

Dodds, T. (1992). Distance Education and Education for All by the Year 2000: Challenges for the Nineties. Paper presented in February at the Distance Education Conference: Strengthening Partnerships (Gaborone, Botswana). ED369981, CE066478.

Education Development Centre. (1995). In S. Anzalone (Ed.), Multichannel Learning: Connecting All to Education (157 pp.). ED393399, IR017692.

Elsiddig, M. O. (1994). The Department of Correspondence Studies at the University of Zambia: An Appraisal. Educational Media International; vol. 31, no. 4., pp. 253-57. EJ499739, IR530222.

Engel, C. E., Browne, E., Nyarango, P., Akor, S. et al. (1992). Problem-based learning in distance education: A first exploration in continuing medical education. Medical Education, 26(5), 389-401.

German Adult Education Association. (1994). Adult Education and Development. Inst. for International Cooperation. Bonn, Germany. ED383823, CE068618.

Gitau, B. K. (1997). The State of Distance Education in East and Southern Africa - Kenya Report. Nairobi: IDRC

Hawkrige, D. (1990). The Role of New Media in the Knowledge Explosion. Open Univ. Milton Keynes, England. ED355941, IR016113

Holmberg, B. (1995). Theory and Practice of Distance Education. Second Edition. Routledge Studies in Distance Education. 246 pp. ED389928, CE070460.

IDRC. (1996). Communities and the Information Society in Africa. Ottawa, Canada, ACACIA working document published by the IDRC.

IDRC. (1996). Workplan: Learning for Change in Africa. Ottawa, Canada. Working document published by the IDRC.

Kilpatrick

Leibbrandt, G. J. (1991). Proposal for the ASDCC Center for Distance Learning.

Magnus, J. (1991). Africa: A Survey of Distance Education. New Papers on Higher Education: Studies and Research 4. ED343014.

Malan, R. (1994). From Dormancy to Growth, 12 pp. ED386576, CE069823.

Malan, R. (1994). From Dormancy to Growth, 12 pp. ED386576, CE069823.

araj, James. (1992). Creating a Path, Blazing a trail. World Education in Crisis: Roles for distance education. Robin College, Cambridge, UK.

Murphy, P., & Zhiri, A. (1995.) Distance Education in Anglophone Africa - Experience with Secondary Education and teacher Training. Washington, World Bank.

McDonald, Ri. (1995). Teaching Practice at the University of South Africa: A Special Type of Field Experience. Action in Teacher Education, 17(2), 76-80. EJ517120, SP524740.

Michaud, P., et Thomas, N. (1997). L'apprentissage par les réseaux. Toronto : Knowledge Connection Corporation (Under press)

Ministère de l'Économie, des Finances et du Plan/ Direction de la prévision et de la statistique (MEFP/DPS) (1992). Population du Sénégal : Structure par sexe et par âge et projections de 1988 à 2015. Dakar : MEFP/DSP.

Mmtli, K., & Mossieman, D. S. (1995). A Model of Distance Education for Nurses: The Botswana Experience. Nursing & Health Care: Perspectives on Community, 16(4), 221-224. EJ506029, CE528014.

Moja, T. (1992) . Teacher Education from Classroom Broadcasts for the New South Africa. Educational Media International, 29(3), 171-74. EJ457856, IR526083.

Morrison & Taylor. (1993). The Costs of Distance Education Programme in Language Issues in Distance Education. Dunford Seminar, Report (16th, England, United Kingdom, 1993. British Council, London (England), 127 pp. ED370406, FL022180.

Moulton, J. (1994). Interactive Radio Instruction: Broadening the Definition. LearnTech Case, Study Series No. 1, 45 pp, ED371715, IR016629.

Norman, D. (1990). Using Radio To Deliver Teacher Training in West Africa. Paper presented at the Annual Third World Studies Conference, Omaha, NE. ED330305, IR014919.

New Horizons in Adult Education. Volumes 1-7. 1987-1993. Syracuse Univ., NY School of Education. ED390983, CE068240

Olsson, M. (1994). Institutionalizing Radio Science in Papua New Guinea: A Response to Teacher Demand for Interactive Radio Instruction. LearnTech Case Study, Series No. 2. Education Development Center, Washington, DC. ED372735, IR016672

Spronk, B. et al. (1994). Gender in Distance Education. Open Praxis, 1, 10-28. EJ497207, CE527303.

UNESCO (19610). Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique. Addis-Abéba (15-25 mai 1961. rapport final. Paris :UNESCO (ed 181).

UNESCO (1995). Rapport mondial sur l'éducation 1985. Paris : UNESCO.

UNESCO. (1990). Priority: Africa. Programme of Action Proposed by the Director-General (1990-1995). Proceedings of a Seminar on Distance Education. Arusha, Tanzania. ED330834.

UNESCO, 1999. Rapport mondial sur le développement humain. Presses de l'UNESCO, Paris.

Visser, J. (1994). Distance Education for the Nine High-Population Countries. A Concept Paper Based on Informal Planning Meetings on Distance Education of the Nine High Population Countries. Paris: UNESCO press.

Walsh, J. (1993). The Practicalities of Running a Distance Learning Programme in Language Issues in Distance Education. Dunford Seminar, Report (16th, England, United Kingdom, 1993. British Council, London (England), 127 pp. ED370406, FL022180.

Chapitre 2

Le modèle d'analyse

En éducation, les modèles de planification sont nombreux. Dès 1986, Sork et Buskley en ont fait une recension dans laquelle ils en ont identifié et analysé 93. À l'époque, Sork (1986) pensait qu'au moins 22 modèles se prêtaient à l'analyse de programmes d'apprentissage, comme des programmes d'apprentissage à distance dont il est question au Sénégal. Le modèle qui suit élaboré à la suite de nos analyses a été adapté aux besoins d'un programme d'apprentissage de base qui exploite les technologies modernes de l'information et de la communication. Sans être essentiel à la compréhension et à l'analyse des différentes composantes du projet, le modèle de planification permet de faire des regroupements cohérents et exhaustifs des multiples aspects de cette recherche.

La recension des écrits a mis en évidence que tout exercice de planification commence par une analyse de situation au sein de laquelle une action est jugée souhaitable; cette analyse peut prendre différentes formes, mais elle se doit d'en arriver à la formulation de buts et d'objectifs et à la sélection des moyens (ressources ou stratégies) pour les atteindre. Les modèles de planification sont tous constitués d'étapes ou de phases; ce sont les articulations entre ces dernières qui permettent d'atteindre des résultats voulus. Dans le cas des écoles communautaires de base (ÉCB) du Sénégal, les interventions visent à donner aux apprenants une éducation primaire de base et à leur enseigner certaines habiletés sociales et économiques. Il ne faut cependant pas sous-estimer la complexité de la problématique d'étendre la formation de base en pays du Tiers-Monde. Au cours des 30 dernières années, maints projets ont vu le jour et maints chercheurs y sont allés de suggestions. Pourtant, jusqu'à présent, les succès de telles expériences peuvent être décrits que comme modestes et, en conséquence, il est permis d'être critique par rapport au modèle de planification adopté.

Le modèle élaboré dans ce contexte est représenté schématiquement à la figure 1. Ce schéma illustre les étapes et leur séquence. Il correspond à un processus qui peut être décrit comme rationnel et non linéaire. Dans la perspective des auteurs de ce rapport, la planification est un processus dynamique qui requiert de nombreux ajustements; voilà pourquoi le modèle postule de nombreuses interactions entre toutes les étapes.

Ce chapitre sert premièrement à présenter et à décrire les composantes de chacune des étapes du modèle de planification retenu; deuxièmement, il tente de décrire les relations entre elles; troisièmement, le chapitre démontre la pertinence du modèle dans le cadre du présent projet. La présentation de chaque étape du modèle sera suivie d'un plan de présentation de chapitres correspondants. Nous présentons donc successivement les étapes :

- a) d'analyse de contexte,
- b) d'évaluation des besoins,
- c) de formulation des buts et objectifs,
- d) de présentation d'un plan d'apprentissage,
- e) de formulation d'un plan administratif,
- f) d'élaboration d'un plan d'évaluation,
- g) et les mécanismes d'ajustement.

1- Analyse du contexte

L'analyse du contexte permet d'identifier les personnes pour lesquelles un programme est mis en place ainsi que de comprendre le milieu dans lequel le programme est élaboré. Les caractéristiques propres d'un milieu ont un impact sur les étapes subséquentes du processus. Il est donc important de saisir le climat politique, économique, social et culturel qui prévaut dans chaque centre d'apprentissage. Voilà pourquoi il importe de tenir compte successivement : a) des caractéristiques du milieu, celles-ci étant reliées notamment à la culture (langue, traditions); b) des expériences antérieures des apprenants; et c) des autres facteurs contextuels. La première étape du

processus de planification consiste à décrire les caractéristiques des participants ou des groupes de participants. Combien sont-ils? Quelles sont leur caractéristiques culturelles, ethniques? Quelles sont leurs habiletés sociales, économiques et scolaires?

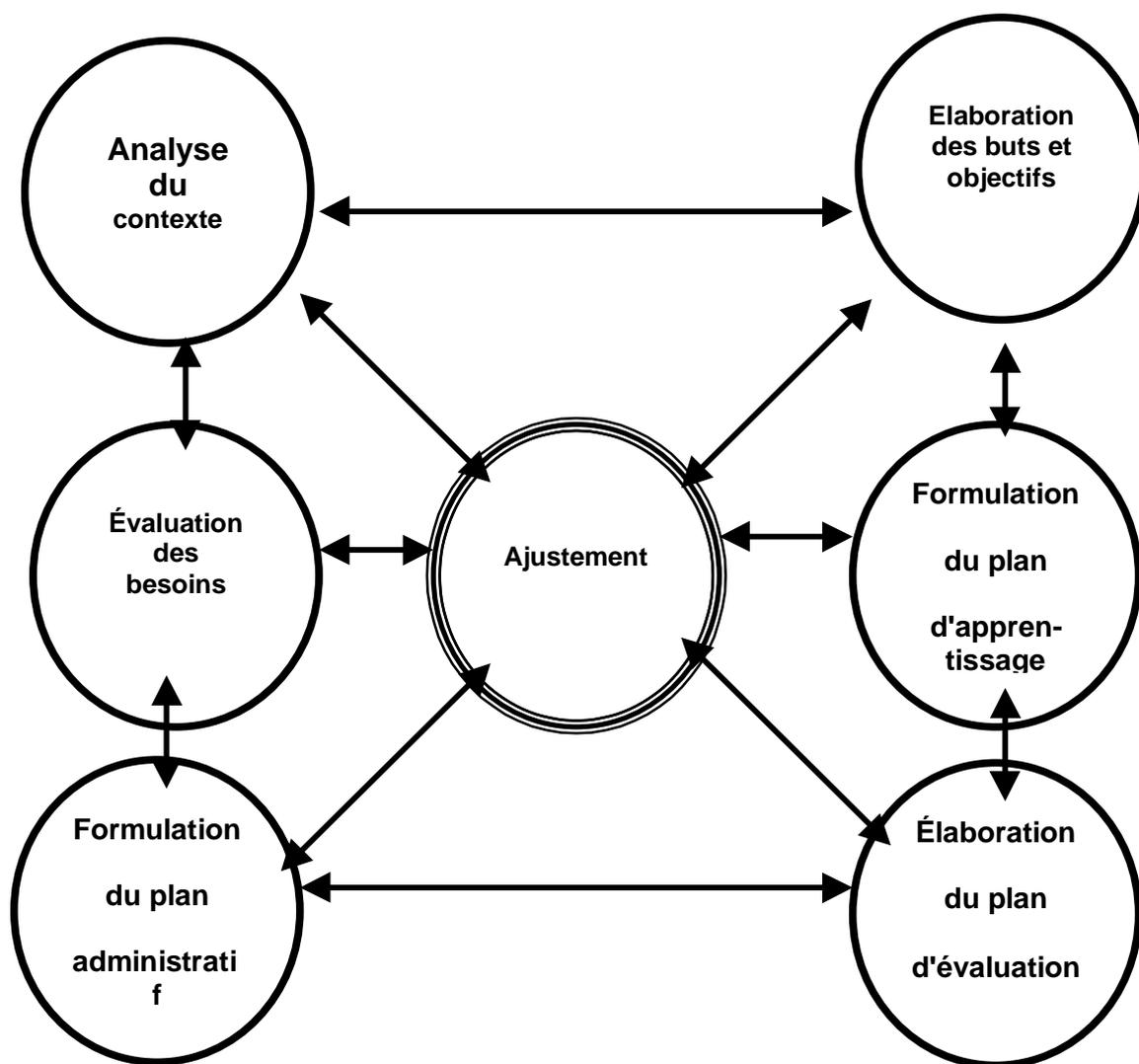


Figure 1: Représentation schématique du modèle de formation et d'apprentissage

En somme, il s'agit de décrire les habiletés sociales, économiques ou culturelles des participants, leur compréhension de leur milieu : parlent-ils le wolof, le polard, le serrer, le français? quelles sont leurs perceptions et leurs attitudes par rapport à l'éducation, la technologie, etc. L'acquisition d'une éducation de base et d'habiletés spécifiques de

télécommunication aura de profondes conséquences sociales et économiques sur l'ensemble de la collectivité. Ce projet veut aller bien au-delà des programmes de formation offerts par les écoles communautaires de base. Il veut offrir, dans ce milieu, une formation en exploitant des techniques de communication des plus modernes. Non seulement les participants seront-ils initiés à la lecture, mais ils apprendront à aller chercher de l'information sur différentes problématiques d'intérêt communautaire. Nous souhaitons qu'ils apprennent, un peu comme les internautes en pays développés, à naviguer sur l'inforoute pour en arriver à répondre à leurs besoins sociaux, économiques et culturels. Nous souhaitons que ce lien leur permette de sortir du cadre de leur milieu immédiat et les mène à partager leurs questions avec des personnes-ressources du monde entier. Toute cette opération devra tenir compte du contexte dans lequel les participants se trouvent. Cette section permettra donc de décrire, d'une part, le niveau de compétences des participants en lecture, en écriture, en mathématiques, ainsi que leurs compétences sociales, techniques et professionnelles, d'autre part, de faire la recension des caractéristiques du milieu. Il importe de décrire le niveau initial de compétence des apprenants; celui-ci servira de seuil de référence pour mesurer les apprentissages réalisés en cours de projet. Par ailleurs, la recension des caractéristiques du milieu doit tenir compte des variables qui ont pu entraver la formation ou être des facteurs de résistance au changement. Chaque milieu a son histoire, son climat sociopolitique et sa culture. Chacun a évolué suite à des expériences différentes; certaines formules ont réussi, d'autres pas. Il est donc important de tenir compte de toutes ces variables à cette étape de la planification.

Plan des chapitres correspondant à : L'analyse du contexte

Deux chapitres seront consacrés à l'analyse du contexte : le chapitre 3 présentera le contexte général du projet, premièrement, dans une perspective africaine, deuxièmement dans le contexte du Sénégal. Les thématiques abordées sont les suivantes :

- *L'éducation et la technologie en Afrique* - cette section relate certaines expériences semblables menées sur le continent africain.

- *L'éducation et la technologie au Sénégal* - cette section permet de faire rapport d'une enquête réalisée auprès de la population sénégalaise par rapport à ces questions.

Pour bien camper le contexte éducatif dans lequel s'insère le projet, le chapitre 3 présente la mosaïque éducative sénégalaise et surtout, la perception que les Sénégalais ont de cette mosaïque assez complexe.

La première partie du chapitre 4 est consacrée à la description des caractéristiques sociales, économiques, culturelles et éducatives des collectivités de Médina Fass Mbao et Mbadiène où l'expérience a été réalisée.

2- Évaluation des besoins

L'étape de l'évaluation des besoins consiste d'une part, à déterminer les écarts entre les compétences existantes et les compétences souhaitées et, d'autre part, à établir les priorités d'intervention. Les besoins peuvent être déterminés de différentes manières; dans le cas des écoles communautaires, on met l'accent sur les besoins perçus par la collectivité, d'où l'exploitation d'analyses de contenu, d'entrevues, et de rencontres de groupes communautaires. En somme, nous analyserons d'une manière critique l'approche habituelle des écoles communautaires de base, soit la négociation des thématiques et des contenus du programme scolaire avec les participants. Néanmoins, il convient de rappeler que les techniques d'évaluation des besoins sont nombreuses. Les études consacrées à la planification de l'éducation (Knox, 1986; Levine, H. G.,

Cordes, D. L., Suter, E. et Pennington, F. C., 1984; Sork, T. J. et Fielding, D. W., 1987) ont mis en évidence l'importance de bien définir les niveaux de compétence souhaités, les niveaux de compétence actuels tout en tenant compte de la philosophie préconisée par les écoles communautaires de base.

Pour chaque groupe d'apprenants, nous tenterons de décrire les besoins d'apprentissage en termes de comportements : cognitifs, moteurs, sociaux ou affectifs. Ces descriptions de besoins peuvent être présentées sous différents formats.

Les besoins se définissent comme l'écart entre le niveau de compétence initial des participants dans chacun de ces trois domaines et le niveau de compétence souhaité.

L'analyse des besoins permet donc de produire une matrice de base à partir de laquelle on élaborera des objectifs de formation. Comme le démontrent les recherches en éducation de base, tous les apprenants sont différents : certains possèdent des acquis initiaux importants, d'autres n'ont pratiquement aucune des connaissances scolaires ou professionnelles requises par la société postindustrielle. Une liste des besoins fondamentaux de chacun permet aux planificateurs de la formation de fixer des objectifs généraux et des objectifs particuliers, en somme, de personnaliser le programme d'études.

Dans le contexte particulier du projet, certains éléments des programmes d'apprentissage seront donc communs aux deux centres, d'autres seront communs à des sous-ensembles d'apprenants alors que d'autres seront particuliers à quelques participants seulement.

Plan de la section du chapitre correspondant à : L'analyse des besoins

L'analyse des besoins découle logiquement de l'analyse du contexte. Il a donc été décidé d'intégrer cette discussion au chapitre 4. Ce choix se justifie afin de faciliter la suite logique du processus de planification.

3- Buts et objectifs

Les buts ou les objectifs décrivent les produits du programme, par exemple le comportement attendu des apprenants à la fin de celui-ci. On peut définir les objectifs à des niveaux de généralité différents, et c'est pourquoi on fait normalement une distinction entre buts et objectifs. En règle générale, on utilise l'expression objectifs pour désigner des comportements définis au plan opérationnel.

Dans le programme d'éducation de base, les objectifs seront exprimés comme des comportements observables et mesurables. Les pédagogues définissent habituellement des objectifs d'apprentissage en précisant *qui pourra démontrer l'acquisition d'un comportement dans un contexte spécifique et quel est le niveau de compétence escompté.*

Il existe différentes taxonomies des objectifs d'apprentissage. La plus populaire est celle de Bloom. Ce dernier distingue trois grandes familles d'objectifs : cognitifs, comportementaux et affectifs. Selon Bloom, les objectifs cognitifs sont répartis en six catégories, à savoir :

- a) la simple connaissance (définir, rappeler ou se souvenir d'éléments précis);
- b) la compréhension (traduire, interpréter, extrapoler);
- c) l'application (relier, organiser, classier ou utiliser des abstractions pour exécuter);
- d) l'analyse (distinguer, repérer, séparer, contraster ou classer des relations);

e) la synthèse (produire, modifier, restructurer, engendrer ou dériver);

f) l'évaluation (porter des jugements, évaluer, coter ou peser).

Les objectifs comportementaux, affectifs et sociaux sont plus difficiles à définir. Bon nombre des recherches ont tenté des analyses de l'apprentissage dans les domaines comportementaux et affectifs. Herring et Izard (1992) distinguent deux catégories soient les activités humaines, et les résultats affectifs ou psychologiques.

Gable (1986) a défini quatre composantes des objectifs affectifs :

a) le concept de soi (sentiments sur soi-même);

b) les attitudes (sentiments à l'égard des autres, des idées et des institutions);

c) les intérêts (préférence pour des activités choisies);

d) les valeurs (croyances relatives aux buts de la vie et aux modes de vie).

Herring et Izard (1992) suggèrent deux volets des objectifs comportementaux, à savoir :

a) les compétences interpersonnelles (l'aptitude à avoir des interactions avec les autres); et b) les comportements éthiques (intégrité et comportement selon des normes de conduite professionnelle et selon ses propres croyances).

Dans le cadre du présent projet, il semble important de tenir compte de la suggestion de Delors et al. (1996) et de viser l'atteinte d'objectifs sociaux et le savoir-être avec les autres : la coopération, le respect, la participation, la démocratie, etc.

La fixation des objectifs, que ce soit dans la perspective de l'apprenant ou dans celle du facilitateur, constitue pour ainsi dire la pierre d'angle de l'élaboration du programme.

Chacune des grandes familles d'objectifs (savoir, savoir-faire, savoir-être ou savoir-être avec les autres) doit déboucher sur des objectifs particuliers. Il ne suffit pas de fixer le but général d'un programme. Il faut aussi énoncer les objectifs plus spécifiques

correspondant aux résultats attendus. Une bonne planification permet de décrire avec précision les résultats de l'apprentissage en termes de comportements observables et mesurables. À cette fin, une taxonomie structurée est essentielle. C'est à partir d'une liste des *choses* que le sujet pourra faire quand il aura appris qu'il est possible de planifier une activité d'apprentissage. Cette liste aide à préparer les expériences d'apprentissage et elle permet d'évaluer les programmes.

Plan du chapitre correspondant à : la formulation d'objectifs

Dans le chapitre 4, après avoir décrit le contexte dans les deux collectivités et les besoins émergents de celui-ci, nous tenterons de formuler la liste des compétences et des objectifs d'apprentissage pour les apprenants des deux collectivités. Cette liste demeurera nécessairement assez générale, mais elle définira les grands domaines où les activités d'apprentissage auront lieu et servira à guider les interventions pédagogiques.

4- Formulation du plan d'apprentissage

Dans toute situation d'apprentissage, la sélection des modalités ou des méthodes d'enseignement et de formation est faite en fonction des objectifs à atteindre; en principe, elle tient aussi compte des caractéristiques des apprenants, de leur motivation, des styles, des conditions d'apprentissage et, dans le cas de ce projet, des technologies d'enseignement. Le choix d'exploiter en partie cette dernière modalité d'enseignement, notamment les TIC, permet d'exposer les apprenants à une plus grande diversité pédagogique.

Dans l'école africaine traditionnelle, la conception des cours et le choix de techniques d'enseignement sont souvent faits de façon arbitraire. Les enseignants et les apprenants sont prisonniers des contenus de cours. Cela est particulièrement vrai dans

le cas de programmes d'éducation de base hérités de l'époque coloniale. Bon nombre de ces cours ont encore tendance à être enseignés selon la méthode directive, ou centrée sur l'instructeur. La formation offerte n'est pas dispensée en fonction de problèmes réels. Les élèves peuvent rarement opter pour des méthodes d'apprentissage correspondant à leur style cognitif, à leurs intérêts et à leurs contraintes de temps. Bien qu'ils aient été bien préparés et bien dispensés, de nombreux cours ne sont pas vraiment pratiques. Les efforts pour rendre l'éducation accessible à tous obligent les concepteurs de programmes à changer les méthodes d'enseignement. Il ne suffit pas d'enseigner à lire, à écrire et à compter; il faut aussi que les apprenants comprennent le bien-fondé des programmes d'éducation de base. Cette compréhension se fera dans la mesure où les apprenants peuvent prendre des initiatives, faire preuve d'esprit critique ou se sentir responsables. Il faut amener les collectivités de base à voir l'utilité d'apprendre. Dans un contexte de scolarisation de jeunes adultes, il est important de chercher les scénarios d'apprentissage qui optimisent l'interaction des apprenants. Ailleurs, les programmes d'enseignement de base qui ont permis des interactions et ont suscité l'engagement des sujets, s'avèrent-ils plus efficaces?

Conditions d'apprentissage

Pour réfléchir aux conditions d'apprentissage, il faut se pencher autant sur les caractéristiques des sujets que sur la tâche d'apprentissage envisagée. Conformément aux domaines d'apprentissage mentionnés ci-dessus, il est nécessaire de distinguer entre apprentissages techniques (initiation à la technologie) et compétences scolaires habituelles en éducation de base.

Apprentissages techniques

Puisqu'il s'agit d'une initiation à la technologie pour tous les élèves, ce volet de l'apprentissage se fait en fonction de la disponibilité des équipements. L'initiation à la technologie se fait en grande partie sur une base individuelle. L'exploitation des TIC peut aussi, se faire en collaboration avec la collectivité, tel que souhaité depuis la conception du projet,.

Par le passé, pour faire de l'éducation de base, diverses méthodes d'enseignement ont été utilisées en plus de l'école traditionnelle, entre autres :

- l'étude individuelle (par correspondance ou avec tuteur),
- la formation dans le milieu et la formation en cours d'emploi,
- des cours offerts par la radio,
- des cours télévisés traditionnels et interactifs.

Nous croyons maintenant que l'instruction assistée par ordinateur, aussi connue sous le nom de conférence électronique a également un rôle à jouer en éducation de base. Ce projet tente d'appliquer des méthodes mixtes d'enseignement, par exemple l'étude en groupes habituellement utilisée dans les écoles communautaires de base, et l'exploitation de l'inforoute ne sont pas perçues comme mutuellement exclusives. Les apprenants très autonomes et plus disciplinés apprécient généralement plus les cours dispensés par ordinateur; est-ce aussi le cas dans les écoles communautaires de base? Selon le cas, la technologie informatique peut aussi être utilisée pour compléter les autres formes d'enseignement plutôt que comme méthode de remplacement.

Apprentissages généraux

Conformément à l'esprit des écoles communautaires de base, les facilitateurs doivent amener les participants à formuler leurs propres objectifs afin de préparer leur plan d'apprentissage. Par la suite, chacun sera invité à cheminer à travers un nombre donné d'unités de travail. Certains aspects des programmes pourront être faits en groupe, d'autres devront être adaptés pour répondre aux besoins individuels. Les volontaires interviennent en guidant les apprenants et en mettant à leur disposition des contenus, des ressources et des manuels. Les volontaires de l'éducation tentent ainsi de répondre aux besoins des individus. Les médias électroniques, le matériel audiovisuel, les disquettes, les ordinateurs et de pages Web ne sont que des ressources additionnelles qu'il faut exploiter et mettre à la disposition des apprenants.

5- Formulation du plan administratif

Le plan administratif traite des tâches de gestion, de marketing, de coordination et des aspects économiques reliés aux écoles communautaires de base. C'est dans ce chapitre que le lecteur prendra conscience des liens étroits qui lient l'éducation et la collectivité. L'école n'est pas une institution isolée, et le programme est offert afin de permettre l'atteinte des objectifs sociaux, culturels et politiques du milieu qui le parraine.

Aspects financiers du programme

Les gestionnaires doivent décider, à partir du nombre de participants dans chaque centre, des ressources nécessaires pour atteindre les objectifs de formation et formuler les plans de mise en place. Par la suite, ils doivent voir à rendre ces ressources disponibles. Certaines composantes des projets pourront être financés suivant le

modèle établi pour les ÉCB; d'autres, comme les ressources électroniques, le seront à l'aide des fonds spéciaux alloués au projet; enfin, d'autres pourront émaner d'initiatives de la collectivité. Il faut décider de l'usage qui sera fait des équipements techniques. En dehors des heures de classe, ces derniers doivent-ils contribuer aussi à répondre à d'autres besoins de la collectivité? Lorsqu'on aura établi les politiques fondamentales pour répondre à ces questions, il faudra dresser un budget en tenant compte des deux étapes administratives suivantes de la planification. Surtout, il faudra toujours penser en fonction de la longévité du projet.

Pédagogie en vue d'assurer la participation

Pour assurer le succès du projet, il faut aussi que ces programmes offerts à l'ÉCB soient attrayants et perçus comme utiles et enrichissants. Il faut, entre autres, que la stratégie de mise en oeuvre mobilise et prépare la collectivité, surtout ses acteurs clés. Elenor Lenz (1980) souligne l'importance de bien communiquer les caractéristiques essentielles des programmes de manière à attirer les participants. Il faudra une stratégie de marketing soulignant les bienfaits individuels et communautaires du programme. En somme, il y a lieu de mettre sur pied un plan de formation de volontaires des écoles communautaires de base.

Tâches administratives de mise en oeuvre du plan

Un projet de cette envergure se doit d'être piloté par une autorité centrale; des rapports périodiques doivent être fournis. Autrement dit, le projet a une composante de redevabilité, et une autorité centrale doit comprendre les objectifs et voir à leur actualisation. Les tâches de planification de programme qui ont été décrites précédemment ne doivent pas seulement être formulées par écrit, il faut aussi les

orchestrer, les agencer dans le temps et voir à leur réalisation individuelle. Toutes ces tâches exigent des ressources et du temps. Il faut donc prévoir un cheminement critique, les agencer suivant une séquence logique pour en arriver à réaliser le projet. Chaque étape doit commencer au temps opportun, sinon c'est tout le projet qui prend du retard. Dans tout projet, les cheminements critiques se composent d'activités nécessaires pour en arriver au but global. Compte tenu du retard africain en technologie, une multitude de tâches administratives et techniques s'ajoutent aux tâches pédagogiques implicites. Il faudra, par exemple, tenir compte du fait qu'une collectivité n'avait ni électricité, ni service téléphonique, ni eau au début du projet. Il faut aussi assurer la pérennité du projet. Comment s'assurer que les subventions qui servent à payer les salaires des volontaires de l'éducation continueront à plus long terme? Comment voir à ce que la collectivité génère les revenus nécessaires pour répondre aux besoins matériels des écoles communautaires de base? Comment voir au remplacement des équipements mis en place par la coopération étrangère une fois la phase de recherche terminée? Toutes ces questions seront traitées dans ce chapitre. Compte tenu du lien entre le plan pédagogique et le plan administratif, il a été décidé d'intégrer ces deux composantes du modèle dans le chapitre 3.

Plan du chapitre 5 : La planification et l'actualisation des objectifs

Ce chapitre est divisé en deux grandes sections : le plan pédagogique et le plan administratif. Le plan d'apprentissage présentera premièrement la pédagogie des écoles communautaires de base, deuxièmement les modalités pédagogiques retenues dans le cas de la technologie éducative et troisièmement tentera de présenter une réconciliation de diverses modalités d'enseignement

possibles dans les écoles communautaires de base. Le plan administratif traitera successivement du cadre administratif des ÉCB, du cadre administratif du projet et enfin des structures de gestion quotidienne dans les deux collectivités cibles.

6- Évaluation du projet

Il existe une littérature abondante sur l'évaluation de programmes dans le secteur de l'éducation. Tout modèle a ses limites et ne peut rendre compte que partiellement d'un projet aussi complexe. Voilà pourquoi des rapports complémentaires permettront de faire la lumière sur certaines composantes du projet. Ce rapport se contente de présenter une évaluation générale de l'expérience. Au cours des années, le modèle d'évaluation de Donald L. Kirkpatrick (1975) a acquis une bonne réputation et s'est implanté dans maints programmes de formation. Ce modèle a été retenu comme cadre pour l'évaluation qui suit; il prévoit quatre volets essentiels d'évaluation de programme :

- a) l'appréciation de l'enseignement;
- b) les acquis;
- c) les comportements transférés;
- d) l'incidence à long terme du projet.

Kirkpatrick croit qu'il existe une corrélation positive entre les quatre volets de son modèle. Autrement dit, s'il y a une appréciation positive de l'enseignement ou de la pédagogie exploitée, les trois autres volets, acquis, transfert de compétences et incidence positive à long terme, s'ensuivront.

Plusieurs chercheurs conviennent de la pertinence du modèle de Kirkpatrick, surtout dans le cas de programmes d'apprentissage. Nous tenterons en conséquence d'évaluer les trois composantes :

- 1- appréciation de l'enseignement et des modalités d'instruction;
- 2- les acquis cognitifs;
- 3- les acquis comportementaux et sociaux et l'incidence à long terme sur les collectivités où le projet à été réalisé.

La première et la troisième composante feront l'objet d'évaluations de type qualitatif et se fonderont sur les résultats d'entrevues structurées auprès des différents acteurs qui sont intervenus au cours du projet : volontaires, parents, étudiants, etc. La seconde sera évaluée à partir de données numériques.

Il importe de dresser minutieusement un plan d'évaluation permettant de cerner les relations entre les méthodologies d'enseignement utilisées et l'atteinte des objectifs de formation. Cela permettra d'évaluer et de comparer les apprentissages émanant de diverses méthodes d'enseignement comme les cours traditionnels et l'enseignement à distance. Dans ce cas-ci nous souhaitons évaluer à long terme :

- a) la qualité de l'enseignement, en évaluant les réactions immédiates des apprenants (première composante de Kirkpatrick);
- b) les acquis éducatifs, en mesurant immédiatement la compétence des étudiants par des examens structurés (deuxième composante de Kirkpatrick);
- c) les changements intégrés et la démonstration de nouvelles compétences ou familiales, agricoles ou artisanales, par l'observation (les troisième et quatrième composantes du modèle).

En résumé, ce modèle permettra de contrôler le niveau et la qualité du programme et de le comparer à d'autres.

Plan du chapitre 6 : Élaboration du plan d'évaluation

Ce chapitre d'évaluation présentera simplement les données recueillies soit en entrevue soit dans les dossiers scolaires des deux écoles communautaires et traitera successivement :

- des perceptions de l'enseignement et des modalités de fonctionnement;
- des acquis cognitifs;
- des acquis comportementaux et sociaux et de leur incidence à long terme sur les

membres des deux collectivités.

7- Réajustements et recommandations

En relisant cette liste des composantes du modèle de planification de l'apprentissage retenu, il ne faut pas oublier que la formation est destinée à des êtres humains. Tous les humains sont différents et chacun a des besoins spéciaux. En conséquence, il faut que les organisations apportent les ajustements et modifications nécessaires pour tenir compte de la turbulence systémique normale. T. F. Patterson a traité de cette question en offrant les éléments suivants à titre de postulat ou de paradigme de planification.

- a) *Problèmes et solutions sont des concepts théoriques.* Des interventions spécifiques seront peut-être nécessaires en cours de projet de formation pour promouvoir l'atteinte des objectifs.
- b) *Une situation peut être vue différemment selon les intervenants.* C'est un phénomène qu'il ne faut jamais ignorer. Les gens ne sont pas des ordinateurs, on ne peut les programmer pour qu'ils réagissent de la même manière. Les méthodes d'information et d'enseignement modernes ouvrent la porte à la

créativité, elles aident à apprendre et permettent à chacun de s'organiser et d'agir à sa guise.

c) *On ne s'entend pas toujours sur ce qui est et sur ce qui est souhaité.* Ceci peut mener à la poursuite d'objectifs différents. Dans un contexte différent du Canada et dans un milieu dont les valeurs culturelles et sociales sont très différentes, les gens peuvent interpréter différemment des événements apparemment similaires.

d) *Toute amélioration résulte de la discussion et du débat.* C'est un principe fondamental de gestion. Dans une organisation moderne, il est indispensable d'apprendre et de développer des compétences d'apprentissage. Dans cette perspective, Senge (1990) parle non seulement d'apprentissages individuels mais aussi d'organisations apprenantes.

L'évaluation de la qualité de l'enseignement, des acquis et des compétences transférées au travail suppose que le programme peut être ajusté.

Chapitre 7 : Les mécanismes de réajustements

Ce chapitre permettra une rétroaction sur l'ensemble de l'expérience. Il permettra aux chercheurs qui participent à cette recherche-action de faire un retour sur les fondements théoriques du projet et d'en faire la critique dans une perspective élargie.

Enfin, le chapitre permettra de formuler les recommandations qui s'imposent. Celles-ci seront regroupées par thématique, à savoirs :

- la place des ECB dans le système scolaire sénégalais;
- la pédagogie à privilégier dans les ECB;
- les ressources et la responsabilité des ECB.

Résumé et conclusion

La décision d'adopter un modèle de planification pour fins de présentation des résultats de cette recherche a été prise par souci de s'assurer de traiter aussi exhaustivement et aussi simplement que possible d'un projet qui est à la fois vaste et complexe. Un projet qui, bien que très modeste en termes de soutien financier reçu, a dû surmonter des contraintes temporelles et géographiques majeures. Mais surtout, un projet dont les retombées dans les domaines de l'éducation et du développement sont susceptibles d'avoir un impact profond. En somme, il n'existe pas de cadre théorique à un projet aussi vaste, mais un modèle de planification comme celui qui précède peut servir de balise à une présentation systématique.

Compte tenu du volet recherche du projet, il est aussi important de mettre en évidence la méthodologie mixte qui a été adoptée. En effet, tout en respectant l'objectivité des données à analyser, ces dernières proviennent de sources très différentes. Elles proviennent, Selon le cas :

- a) des données d'enquêtes quantitatives, ou qualitatives et ont été soumises à des analyses appropriées;

- b) des analyses de contenus de différents documents et rapports;

- c) des entrevues et des groupes de discussion qui permettront d'explorer certaines questions relatives à la technologie et aux écoles communautaires de base.

- d) des observations participantes;

Tableau 2.2
Mise en relation des thèmes de recherche
et de l'approche méthodologique retenue

Thèmes de recherche	Méthodologie dominante
<p>Analyse du contexte L'éducation et la technologie au Sénégal Les écoles communautaires de base Médina Fass Mbaou Mbadiène</p>	<p>Enquête quantitative Analyse de documents et notes de recherche</p>
<p>Évaluation des besoins Médina Fass Mbaou : domaines technologie langue sciences Mbadiène : domaines technologie langue sciences</p>	<p>Analyses de contenus</p> <p>Analyses de documents gouvernementaux Analyses des rapports des praticiens Analyses des programmes d'études Analyses des demandes de la collectivité</p>
<p>Objectifs d'apprentissage Initiation à la technologie Langues : nationales et le français Sciences sociales et naturelles Particularités des collectivités</p>	<p>Présentation et justification de documents</p>
<p>Formulation du plan d'apprentissage Pédagogie des ÉCB Ppédagogie et technologie éducative Réconciliations</p>	<p>Applications</p>
<p>Formulation du plan administratif Cadre administratif des ÉCB Cadre administratif complémentaire Cadre de la gestion quotidienne</p>	<p>Rapport d'étape de planification Plan administratif Plan économique et financier Structure de gestion</p>
<p>Élaboration du plan d'évaluation enseignement et pédagogie acquis cognitifs acquis comportementaux et sociaux</p>	<p>Analyses qualitatives (groupes de discussion) Analyses quantitatives d'indicateurs et testing Observations participatives et notes de recherche</p>
<p>Ajustements, résumé et synthèse Place des ÉCB dans le système scolaire Pédagogie à privilégier dans les ÉCB Ressources et la responsabilité des ÉCB</p>	<p>Analyses logiques</p>

Le tableau 2.2 présente une synthèse des méthodologies de recherche qui seront appliquées aux différentes étapes de la recherche. Ceci signifie que les résultats des enquêtes ou des groupes de consultation seront présents à la manière d'un article de revue professionnelle : la méthodologie exploitée sera présentée rapidement; suivront les résultats des analyses et les constats et recommandations.

Enfin, il importe de noter que parallèlement à ce rapport de synthèse, un rapport distinct sera préparé sur la participation des femmes et de la collectivité. Ce rapport scrutera les perceptions de chacun de l'éducation au Sénégal et du rôle que peut jouer la technologie.

Bibliographie

Alliger, G. M. et Janak, E. A. (1989). *Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later*. Personnel Psychology 42(2), 331-342. Document ERIC no. EJ398742.

Argyris, C. (1993). Knowledge for Action: A guide to overcoming barriers to organizational change. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain. New York, NY : McKay.

Brookfield, S. (1987). Developing Critical Thinkers. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Herring, H. C., III et IZard, C. D. (1992). Outcomes assessment of accounting majors, issues. Accounting Education, 7(1), 1-17.

Hersey, P. et Blanchard, K. (1988). Management of Organizational Behavior (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Kirkpatrick, D. L. (1975). *Evaluating Training Programs*. Collection d'articles du Journal of American Society for Training and Development.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Lenz, E. (1980). Creating and Marketing Programs in Continuing Education. New York, NY : McGraw-Hill.

Levine, H. G., Cordes, D. L., Suter, E. et Pennington, F. C. (1984). *Identifying and assessing needs to relate continuing education to patient care*. In Green, S. J., Grosswall, S. J., Suter, E. et Walthall D. B. (Éd.), Continuing Education in the Health Professions. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. Framingham, MA : Innovation Associates.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. et Smith, B. (1994). The Fifth Discipline Fieldbook. New York, NY : Doubleday Dell Publishing.

Shank, R. (1997). Virtual Learning. New York, NY : McGraw Hill Co.

Sork, T. J. (1983). *Programming in continuing professional education: A comparative analysis of approaches to planning*. Canadian Journal of University Continuing Education, 9(2), 48-57.

Sork, T. J. et Buskey, J. H. (1986). *A descriptive and evaluative analysis of program planning literature, 1950-1983* Adult Education Quarterly, 36, 86-96.

Sork, T. J. et Fielding, D. W. (1987). *Identifying learning needs.*" In J. R. Arndt et S. J. Coons (Éd.), Continuing Education in Pharmacy. Alexandria, VA : American Association of College Pharmacy.

Tough, A. (1982). Major Learning Efforts: Recent research and future directions. Toronto, ON : Ministère de l'éducation.

Chapitre 3

Le contexte du projet

Le présent chapitre décrit le cadre social, culturel et éducatif dans lequel s'insère ce projet d'intégration de la technologie en éducation, tel qu'il est perçu par les Sénégalais. La première section du chapitre, le schéma conceptuel, présente successivement le contexte africain d'exploitation de la technologie en éducation, puis le cadre d'application sénégalais. La deuxième section présente la méthodologie retenue et, la troisième, les données recueillies auprès des intervenants du milieu. Tout ceci converge sur un ensemble de constats qui permettront la de formuler des recommandations.

1- Éducation et technologie

1.1 Éducation et technologie en Afrique

Au cours des dernières décennies, certaines agences et certains pays en voie de développement ont cru que le fait de transposer des innovations technologiques dans le système éducatif africain suffirait pour sortir le continent de sa léthargie et lui ouvrir les portes de l'ère moderne. Ces intervenants ont misé en priorité sur les technologies de l'information et de la communication. La problématique du développement est beaucoup plus complexe. On comprend maintenant qu'il n'est pas possible de transposer de telles innovations sans le faire dans le cadre d'une politique et sans des infrastructures d'accompagnement. Les TIC sont des outils de développement dont l'impact dépasse de beaucoup les questions strictement économiques et administratives; elles ont des incidences culturelles, sociales, politiques, pédagogiques, etc. (Akhtar, Shahid et Laviolette, 1996).

L'informatique est apparue en Afrique il y a plus de deux décennies et, lors de l'évaluation des projets parrainés par la Banque mondiale, Moussa, Antoun et Schware (1992) ont tôt fait de noter l'impact de l'informatique au niveau institutionnel; ils ont constaté une amélioration du rendement, de l'efficacité administrative, des pratiques de supervision et d'évaluation. Ils ont aussi remarqué, comme conséquence, de meilleures pratiques comptables, une planification plus rigoureuse, une meilleure mise en marché

et des investissements plus rationnels. L'impact de la technologie s'est fait sentir dans les industries agricoles, la gestion et le transport.

Dans une perspective plus critique, Majchrzak (1984) insiste sur l'importance de l'encadrement de la technologie par une politique nationale. Adamolekum (1990) remarque qu'une telle politique est souvent difficile à implanter, compte tenu du climat qui prévaut dans certains pays du sud du Sahel :

The characteristic of open society, such as freedom of expression and association, publication and access to official information, and a settled political culture that allows for free competition for political power and has an established mechanism for leadership succession which are a sine qua non for democratic policy making, are largely absent in most SSA countries.

Voilà pourquoi ce sont souvent des agences externes aux gouvernements nationaux qui sont les premières à énoncer les principes sous-jacents à l'encadrement des pratiques et à la définition des politiques dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Par exemple, l'Agence canadienne de développement international énonce que toute implantation de technologies de l'information et de la communication doit se faire (Service de renseignements de l'ACDI, 1995) :

- a) dans le respect des droits fondamentaux de la personne;
- b) en tenant compte du rôle nouveau de la femme dans le développement;
- c) en prévision d'infrastructures de service et d'appui;
- d) en respectant les principes de la démocratie et du gouvernement responsable;
- e) en permettant le développement du secteur privé;
- f) en respectant l'environnement.

Dans cette perspective, la Commission économique de l'Afrique fixe l'an 2010 comme date butoir pour la réalisation, sur le continent, de l'objectif de mise en place de systèmes d'information globaux dans chacun des secteurs de l'économie. À cette date, tous les Africains devraient avoir accès aux TIC et être reliés à l'Internet (Economic Commission for Africa, 1996) :

The African Information Initiative aims at supporting and accelerating socio-economic development across the region. Driven by official development imperatives, it focuses on priority strategies, programs and projects which can assist in the sustainable buildup of an information society in African countries in accordance with the regional integration goals of the treaty, establishing the African Economic Community which foresaw the necessity for information networks and regional data bases, information sources and skills capacities.

L'étude réalisée à l'Université d'Ottawa par Cynthia Taha (1999) a tenté de voir si les politiques nationales régissant la technologie en Afrique traitaient des thématiques identifiées par l'ACDI et la BDA et de quelle manière. Son constat fondamental est que, malgré la pénétration de l'informatique et des TIC sur tout le continent, peu de pays d'Afrique ont une politique officielle, globale et bien articulée en regard de la technologie. En effet, elle a recensé maints projets industriels, agricoles, médicaux, éducatifs, etc., où la technologie joue un rôle prépondérant et ce, dans presque tous les pays du continent. (Vitta, Paul Vitta, 1990; Ogbu, O., Oyeyinka, B. O., et Mlawa, H. M., 1995; Roe, Emery, 1998). Cependant, elle a trouvé peu de documents témoignant de projets permettant d'harmoniser les technologies de télécommunication, de radio et de télédiffusion et d'informatique aux objectifs nationaux de développement. Selon Taha, de tels documents sont rares et trop souvent incomplets, tout particulièrement dans le domaine de l'éducation. Dans l'ensemble, la technologie demeure un phénomène nouveau en Afrique, et son évolution globale est trop souvent soumise aux aléas de la conjoncture.

Dans une perspective d'éducation, au cours de la dernière décennie, de nombreux projets éducatifs faisant appel à l'exploitation de la technologie sous une forme ou une autre ont vu le jour en Afrique. Les universités se sont toutes dotées d'ordinateurs et de réseaux de communication internes. Maints centres de formation professionnelle et technique ont fait de même. De plus, dans chaque pays, un certain nombre d'écoles secondaires et d'écoles privées sont équipées de laboratoires d'informatique; plusieurs sont reliées à l'Internet. Les algorithmes de recherche habituels de l'inforoute permettent de trouver des sites Web éducatifs pour chacun des pays d'Afrique.

En plus de l'exploitation de sites Web, de didacticiels d'exercices et de simulation, certaines formations sont maintenant disponibles sous forme d'audioconférence, de vidéoconférence ou sur le Web. Dans ce cas les modalités de prestation sont fort diversifiées. La British Open University et la coopération française ont subventionné différentes expériences d'enseignement à distance; certaines sont produites exclusivement pour répondre aux besoins de pays africains, d'autres sont dispensées à un public plus large. La TÉLUQ a fait figure de pionnière dans ces domaines, tant au Canada qu'à l'étranger. Nos recherches ont permis de recenser des projets africains de formation assistée par la technologie dans des domaines divers : droit, technologie, éducation, médecine, etc. La très grande majorité de ces derniers sont offerts au palier postsecondaire.

Le foisonnement des initiatives d'exploitation des technologies en éducation peut être décrit comme erratique; il manque de coordination. L'évolution de la technologie en Afrique est surtout influencée par les besoins des milieux d'affaires ou scientifiques dont les assises sont extra-nationales, d'une part, et par les aléas et la générosité des bailleurs de fonds, d'autre part. Le contexte de leur mise en place et de leur exploitation est rarement démocratique, et celle-ci se fait rarement dans le cadre d'une planification à long terme en vue d'une pérennisation. Dans cette perspective, il est difficile de voir comment l'alphabétisation des masses et l'éducation de personnes défavorisées et marginalisées puissent bénéficier d'une manière immédiate des retombées pédagogiques de la technologie. Pourtant, nos enquêtes auprès de la population sénégalaise démontrent bien que, d'une façon générale, tous connaissent, au moins superficiellement les possibilités de la technologie. Plusieurs accordent une place prépondérante à cette technologie dans les programmes éducatifs qu'ils souhaitent pour leurs enfants d'âge scolaire.

1.2 Éducation et technologie au Sénégal

Le système éducatif du Sénégal remonte au début du XIX^e siècle (1815); il est composé d'un ensemble de sous-systèmes enchevêtrés, indépendants ou interdépendants les uns des autres. Du fait de la combinaison des effets encore perceptibles des différentes réformes qu'il a connues, le système est comparable à un bassin de sédimentation

géologique composé de plusieurs types de roches et de terrains. Les réformes les plus importantes remontent au début des années 60, c'est-à-dire dès l'accession à l'indépendance. Les plus récentes sont en cours d'implantation.

La complexité du système éducatif, qui se traduit par la grande variété des opérateurs est le résultat d'une très grande souplesse de la part des pouvoirs publics dont la préoccupation principale est d'améliorer l'éducation. Le système comprend deux grands secteurs : le secteur formel et le secteur non formel d'éducation. Chacun des deux secteurs regroupe des établissements publics ou privés, et laïcs ou confessionnels.

1.2.1- Le secteur formel d'éducation

Le secteur formel d'éducation regroupe des établissements d'enseignement public et d'enseignement privé.

L'enseignement public

Maillon central du système éducatif, l'école publique est l'héritière du système scolaire colonial. Elle est organisée en quatre niveaux qui regroupent chacun des cycles d'enseignement. L'éducation préscolaire recrute les enfants à partir de trois ans pour une durée de trois ans. L'enseignement élémentaire est ouvert aux enfants âgés de six et sept ans. Les études durent six ans. Compte tenu du nombre limité de places, l'accès à l'enseignement moyen est régi par un concours national organisé pour les élèves de sixième année de l'enseignement élémentaire. Les études générales ou techniques et professionnelles s'étalent sur quatre ans. Les conditions d'accès à l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel varient. Actuellement, la priorité est accordée aux élèves qui achèvent avec succès l'enseignement moyen et qui ont obtenu le Diplôme de fin d'études moyennes (DFEM). L'enseignement secondaire dure trois ans et prépare à l'entrée dans l'enseignement postsecondaire ou supérieur. En toute rigueur, l'accès à l'enseignement postsecondaire et supérieur est réservé aux titulaires du baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires. Les études postsecondaires durent normalement deux ans. Les études supérieures comprennent généralement trois cycles. La durée des études dans chacun des deux premiers cycles est de deux ans.

L'enseignement privé

Calqué sur le modèle de l'enseignement public, l'enseignement privé peut être laïc ou confessionnel (catholique ou musulman). En principe, l'organisation des études, les programmes, les horaires et les critères d'obtention des diplômes sont les mêmes que ceux de l'enseignement public. Certains établissements offrent des programmes de formation préparant à des diplômes non sénégalais dont la plus part ne sont pas reconnus par l'État. Le paysage de l'enseignement privé est assez varié :

- *l'enseignement privé laïc* est presque toujours une réplique de l'enseignement public. Ses institutions n'ont pas toutes la même envergure; la qualité des études est inégale;
- *l'enseignement privé catholique* est lui aussi bâti sur le modèle de l'enseignement public. Il s'en différencie par la possibilité d'offrir des programmes non sénégalais (préparation au baccalauréat français ou international) et des cours de catéchisme à certains élèves;
- *les écoles franco-arabes* se distinguent dans le paysage de l'enseignement privé par la combinaison d'un enseignement en arabe et en français; elles préparent plus souvent aux mêmes diplômes que l'enseignement privé. L'enseignement en langue arabe conduit à des diplômes de mêmes appellations que les diplômes nationaux, mais qui ne sont pas toujours reconnus par l'État;
- *l'enseignement supérieur privé* est d'apparition récente. La plupart des universités privées sont des antennes ou des institutions associées à des universités américaines ou européennes. Elles préparent à des diplômes dont la majorité n'est pas souvent reconnue par l'État.

1.2.2 Le secteur non formel de l'éducation

Le secteur non formel d'éducation intéresse surtout l'enseignement à caractère religieux et quelques structures d'enseignement laïc ou des programmes d'alphabetisation pour adultes.

L'enseignement à caractère religieux

Ce type d'enseignement est dispensé dans trois sortes d'école.

Les écoles coraniques sont généralement de petites entreprises de quartier dans les villes. Elles ont une double fonction de garderie et de centre d'apprentissage du Coran. Elles sont de véritables garderies pour les enfants qui ne vont pas à l'école. Elles accueillent les enfants et adolescents qui vont à l'école en dehors des heures et jours de classe, surtout pendant les vacances scolaires.

Comme leur nom l'évoque, *les écoles arabes* se distinguent des écoles coraniques par l'adjonction de l'apprentissage de l'arabe. Elles étaient, jusqu'à une époque relativement récente, des établissements de taille très modeste, généralement d'une seule classe multigrade. Elles n'avaient pas ou n'ont toujours pas de programmes fixes ou connus. Leur ambition est d'enseigner l'arabe, le Coran et les Hadiths ou traditions du Prophète de l'Islam. Elles connaissent un regain de vitalité avec la montée de l'islamisme. Elles sont généralement implantées dans les villes ou gros villages.

Souvent confondu avec les écoles arabes, dont il serait la réplique en zone rurale, *le daara* est une école essentiellement religieuse. Daara signifie littéralement « foyers ardents » du fait que les élèves y apprennent à mémoriser le Coran depuis la tombée du jour jusqu'à l'aurore sous l'éclairage de feux de bois. Traditionnellement implantés dans la demeure d'un marabout, les daaras regroupent des enfants, adolescents et adultes, surtout mâles, de tous âges. Confiés au marabout par leurs parents, ils y apprennent principalement à réciter le Coran. Ils subviennent à leurs propres besoins en participant aux travaux agricoles de leur maître. Il se développe actuellement des daaras de type moderne où les apprenants, répartis par niveaux d'études, sont soumis au régime de l'internat ou de pension complète.

L'enseignement à caractère laïc

L'enseignement non formel à caractère laïc date du début des années 1990 avec le lancement du programme d'éducation de base. Il est organisé dans *les écoles communautaires de base* (ÉCB), dont les premières ont été créées pendant l'année

scolaire 1993-1994. Gérées par des opérateurs privés financés soit par des programmes gouvernementaux ou d'appui à l'État, les ÉCB dispensent un enseignement en langues nationales et offrent des formations en activités productives à leur clientèle. Les ÉCB ont pour cible les jeunes (garçons et filles) âgées de 9 à 15 ans non inscrits dans le système formel de scolarisation ou qui en ont été exclus. La durée des études est de quatre ans. À l'enseignement des langues nationales des deux premières années vient s'ajouter, dès la troisième année, l'introduction du français afin de faciliter le passage des élèves vers l'enseignement formel.

Les formations professionnelles et techniques préparant au travail de bureau étaient, jusqu'à récemment, plus prisées que celles orientées vers l'usine ou l'entreprise. Mais cette situation évolue depuis le début des années 1990. La décentralisation administrative, la régionalisation qui associe plus étroitement les régions ou provinces au financement et à la gestion des affaires locales, et surtout les nouvelles politiques éducatives bouleversent ou sont appelées à bouleverser le paysage scolaire.

Les perspectives amenées par les technologies de l'information et de la communication viennent à leur tour élargir les perspectives culturelles et éducatives. La multiplication des stations de radiodiffusion en modulation de fréquence, la densité croissante du réseau téléphonique dont le maillage couvre progressivement tout le pays, rapprochant les hameaux les plus reculés des villes, l'amélioration de la couverture télévisuelle avec une diversité croissante de chaînes entraînent de nouvelles attentes et exigences populaires.

Les écoles communautaires de base qui font leur apparition dans ce contexte semblent promises à un bel avenir. Mais leur implantation actuelle dénote encore une discrimination. Elles sont implantées en milieux relativement défavorisés (zones périurbaines et villages), alors que les villes et villages les plus importants continuent encore de bénéficier de la création d'écoles de type classique.

Face à ces mutations, il est pertinent de poser les questions suivantes : Quelles perceptions les Sénégalais ont-ils aujourd'hui des différents types d'écoles en place dans leur pays? Des programmes offerts? Quelles sont leurs attentes par rapport à l'éducation et à la technologie?

2- cadre méthodologique

2.1 Cadre de référence

Les interviews ont été conduites à partir de guide d'entretien semi-directif (Boudon 1969; Grawitz 1976; Huberman et Milles 1991; De Ketele et Roegiers 1993; Huberman 1993; Van Der Maren 1995). Les entretiens ont été réalisés dans une double perspective d'entretien compréhensif (Kaufmann 1966) et d'analyse qualitative (Huberman et Milles 1991). Les enquêteurs avaient été formés pour laisser parler les personnes autant qu'elles le souhaitent afin de recueillir leur récit de vie (Bertaux 1997; Orofiamma et col. 2000).

2.2 La méthodologie

La collecte des opinions a été menée en deux étapes. La première étape a été consacrée au prétest et à la validation du guide d'entretien par les enquêteurs, sous la supervision des chercheurs. La mise au point et la validation du guide ont été menées de manière à respecter la mise en garde de Kaufmann (1996, p 44) : « La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à poser les questions les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs sur le sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le même thème. En d'autres termes, oublier la grille. Mais pour y parvenir, il faut qu'elle ait été au préalable assimilée, rédigée avec attention, apprise par cœur ou presque ». À cet effet, les enquêtes ont été effectivement menées par des équipes comprenant chacune deux enquêteurs : un enquêteur-interviewer principal, qui anime l'entretien, et un enquêteur-assistant, chargé de l'enregistrement au magnétophone. Ce dernier devait veiller au contrôle effectif de la prise de son et surtout à indiquer, par de signaux précis, à l'enquêteur principal la

nécessité de recentrer l'entretien lorsque les digressions devenaient importantes ou lorsqu'elles pouvaient avoir une incidence négative sur la poursuite de l'entretien (Kaufmann 1996, p. 44).

« Sachant qu'en aucun cas un échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative » (Kaufmann 1996, p. 43; mais aussi Huberman et Milles 1991), les entretiens ont été réalisés auprès d'acteurs et de bénéficiaires du système éducatif dont les témoignages et opinions seraient le plus proches possible des opinions et témoignages de leurs pairs.

2.3 L'échantillon

La cueillette des données s'est faite à l'automne 1998 par le truchements d'entretiens semi-structurés. Le tableau 3.1 décrit la composition de cet échantillon.

Les entretiens individuels ont été faites auprès d'une population de 97 Sénégalais et Sénégalaises. Cet échantillon stratifié se veut représentatif des cadres de l'éducation nationale, des différentes personnes employées comme enseignants, des institutions d'enseignement (publiques, privées, françaises, arabes, coraniques, etc.) et des principaux partenaires de l'école.

Tableau 3.1

Perceptions de l'école sénégalaise et de la technologie

Répartition des répondants

	Nombre	Pourcentage
Ministère de l'Éducation nationale	12	12,3
Responsables d'instituts d'enseignement	20	20,6
Partenaires de l'école	45	46,4
Enseignants	20	20,7
Total	97	100,00

2.2.4 Le protocole d'entrevue

Les enquêteurs ont d'abord été formés à l'utilisation d'un guide d'entretien. Ce dernier a été progressivement ajusté au cours de prétests et rendu opérationnel. Les chercheurs participants ont utilisé des entrevues semi-directives centrées sur les bénéficiaires, les acteurs et les partenaires du système scolaire, dont les témoignages seraient le plus proches possible des opinions de leurs pairs.

Chaque personne rencontrée pouvait répondre dans la langue de son choix (en français ou en langues nationales). Les entrevues ont été réalisées par cinq groupes d'enquêteurs de deux membres chacun. L'ensemble des entrevues a été transcrit et traduit en français au besoin.

La stratégie adoptée lors des entrevues visait la vérification de la connaissance que le répondant avait des types d'écoles existant au Sénégal (école publique, école privée laïque, école privée catholique, école franco-arabe, école arabe et daara).

L'interviewé était invité à :

- faire des comparaisons entre les divers types d'écoles;
- dégager de son point de vue les qualités et défauts de chaque type d'école;
- donner les caractéristiques qui les différencient;
- expliquer les raisons des préférences accordées par les familles;
- décrire la conception qu'il a de l'enseignement dispensé dans chacun des types d'écoles;
- indiquer ce qu'un jeune est censé apprendre pour se lancer dans la vie;
- dégager quelle compréhension ou représentation il a de l'expression « avoir réussi dans la vie »;
- indiquer dans quelle langue l'enseignement devrait être dispensé pour un maximum d'efficacité.

2.2.5 L'analyse des données

L'analyse des données s'est faite en deux temps; une première équipe a identifié les réponses les plus fréquemment données aux différentes questions posées. Forte de ces tableaux, une seconde équipe a ré-analysé les réponses pour en arriver à mieux comprendre la logique globale des répondants face aux différentes options éducatives disponibles au Sénégal. Ces deux méthodes d'analyse sont intégrées dans la présentation qui suit.

3- Mosaïque scolaire sénégalaise

Le Sénégal est une mosaïque sociale, culturelle et religieuse complexe. La perception que les Sénégalais ont de l'éducation et de la technologie dépend de leur appartenance sociale, de la position qu'ils occupent et du rôle qu'ils jouent dans la société. Pour fins de présentation, les thématiques abordées ont dû être regroupées. Nous présentons successivement ce qui a été dit au sujet de l'école sénégalaise en général, de l'école publique, de l'école communautaire de base, de l'école coranique, des daaras, et de l'école arabe, et enfin de l'école privée qu'elle soit laïque, catholique ou franco-arabe. Enfin, les données relatives à la langue d'enseignement et aux critères de succès sont présentées.

3.1 L'école sénégalaise en général

Puisque les programmes d'études sont sensiblement les mêmes dans toutes les écoles, certains croient que le choix d'inscrire les enfants à l'un ou l'autre type d'école a peu de conséquences. Un interlocuteur dit :

En principe, je ne vois pas de différence entre les différentes écoles parce que les écoles laïques sont censées enseigner le même programme et avoir les mêmes objectifs que les écoles publiques. Elles forment les mêmes élèves, ils doivent faire les mêmes examens; il y a harmonisation entre toutes les écoles du point de vue des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement.

Voilà pourquoi un autre dit :

Les parents cherchent à inscrire leurs enfants pour qu'ils tirent le maximum possible de l'enseignement offert, pour qu'ils obtiennent un diplôme. Les qualités des écoles sont les mêmes; partout on recherche la performance, à l'école publique comme à l'école laïque.

Voici une autre opinion sur cette question :

Les écoles privées, laïques, publiques et catholiques se complètent. Les gens recherchent le type d'école qui convient à leurs valeurs; l'école qui intègre les valeurs fondamentales islamiques ou catholiques selon le cas.

Certains parents accordent une grande importance au programme d'études officiel offert à leurs enfants. Celui-ci est prescrit par le ministère de l'Éducation nationale. L'un d'eux dit :

Les familles cherchent à mettre leurs enfants dans un cursus officiel pour qu'ils obtiennent un diplôme susceptible d'être valorisé sur le marché du travail; on veut aussi conférer un statut social à l'enfant.

D'autres croient plutôt que le choix de l'école est lié aux conditions économiques, à la classe sociale des parents ou à l'importance que la famille accorde à l'éducation. Voici une opinion en ce sens :

Certains parents qui ont les moyens peuvent payer pour les écoles privées laïques; d'autres, qui n'en ont pas tellement, envoient leurs enfants dans les écoles publiques.

Le niveau de compétence du personnel enseignant semble jouer un rôle dans le choix de certains parents comme le met en évidence le témoignage suivant :

Le personnel enseignant des écoles privées laïques n'a pas la même formation que celui des écoles publiques. La plupart du temps, ils sont formés sur le tas. Ils compensent par la rigueur, le suivi et l'assiduité. Ce sérieux fait que certains parents préfèrent envoyer leurs enfants dans ces écoles-là.

Par contre, il y a au Sénégal de fervents défenseurs de l'école publique et neutre :

L'école ne peut pas être un terrain de propagande sous quelque forme que ce soit : philosophique, religieuse ou politique. L'école doit contribuer à la

formation d'un esprit républicain. La formation d'un esprit républicain implique qu'on puisse doter les jeunes d'un esprit critique.

3.2 Les écoles publiques

L'école publique sénégalaise est bien connue. Un interlocuteur la décrit comme suit :

Ce sont les premières écoles que le pays a connues. . . Ce sont des institutions de l'État, elles s'inscrivent dans la logistique de l'État, elles utilisent le personnel de l'État, et suivent les démarches pédagogiques recommandées. . . L'école publique est une école formelle qui a un cadre précis. . . L'élève ne paye pas de frais de scolarité.

Beaucoup voient les écoles publiques d'une manière positive. En leur faveur on dit :

- le programme d'études officiel est suivi,
- elles offrent un enseignement surtout académique,
- elles offrent des programmes adaptés,
- la pédagogie et la méthodologie d'enseignement sont appropriées,
- le « volume des matières » enseignées est supérieur,
- le personnel est compétent,
- l'enseignement se fait en français,
- les élèves obtiennent de bons résultats aux examens,
- on y fait de l'animation pédagogique,
- on travaille en équipe.

Pour sa part un enseignant ajoute :

Nous avons la possibilité de faire des cours pour améliorer la qualité de notre enseignement. Ainsi que notre situation sociale; on doit passer des examens dans le cadre de notre travail.

Du point de vue administratif, certaines interventions se sont avérées positives :

l'école publique est organisée, les élèves sont propres, on obtient plus facilement un diplôme .

Par contre, certains volets de l'école publique sont perçus négativement. Entre autres, on met l'accent sur les problèmes de gestion qu'éprouve le secteur public. Le

vocabulaire pour décrire les lacunes est souvent cinglant : *le non respect des horaires, l'agitation permanente, les grèves, le haut taux d'absentéisme*. Certains disent que : *l'anarchie est presque totale* ou que : *la qualité n'y est plus* . D'autres parlent, *d'un laxisme tel que les qualités intellectuelles et académiques sont noyées. Il y a manque de discipline*. On perçoit un besoin d'encadrement et d'infrastructures. Certains sont très critiques des programmes d'études offerts dans les écoles publiques; un interlocuteur nous dit laconiquement : *les écoles sont orientées vers l'acquisition des connaissances seulement*; un autre constate que

des milliers de diplômés sont au chômage, ils ne peuvent rien faire que d'écrire sur du papier. . . En cette période que nous vivons, on doit dépasser ce stade-là. . .

Certains déplorent le manque de liaisons ou de coordination entre l'éducation et l'économie nationale.

Plusieurs croient qu'il manque un volet de formation professionnelle et technique au programme officiel de ces écoles; d'autres conjuguent cette lacune aux difficultés d'acquisition d'attitudes favorables ou de savoir-faire permettant de participer au développement de la société. Ces derniers réclament une éducation congruente avec les objectifs sociaux du gouvernement et les besoins d'une société à l'ère de l'information.

Pour expliquer ces difficultés, certains se réfèrent au contexte social : *je crois que c'est lié aux valeurs de la société; des élèves qui, à la moindre difficulté, font la grève*.

D'autres à l'histoire coloniale du pays; voici un texte en ce sens :

L'éducation formelle est calquée sur l'école coloniale française. Elle se fait à travers une langue étrangère qui véhicule pour l'essentiel une culture étrangère et ne répond pas aux préoccupations de notre pays; nous formons des produits déracinés.

De façon générale, l'école publique est surtout perçue comme l'école des *masses populaires*. Au dire de certains, envoyer son enfant à l'école publique c'est perdre son temps parce que même s'il obtient un diplôme, il va chômer. Les parents plus démunis acceptent cet enseignement gratuit.

Enfin, un groupe de répondants déplorent le manque d'appui de l'État à l'école publique.

On dit :

- *Ce sont les moyens qui manquent. . .*
- *L'administration comprend mal les besoins du personnel enseignant. . .*
- *Il faut que les pouvoirs publics y mettent les ressources nécessaires.*

On déplore aussi le manque d'activités parascolaires et culturelles : *pendant les heures hors classe, les enfants ne font que jouer . . .*

Pour renforcer l'école publique, on nous a offert maintes suggestions :

- réduire le nombre d'élèves par classe,
- construire de nouvelles écoles,
- améliorer les conditions d'accueil des élèves,
- augmenter le nombre d'enseignants,
- fournir plus de matériel aux enseignants,
- insister sur la discipline,
- motiver les enseignants,
- donner plus de liberté aux enseignants,
- donner plus d'autorité aux enseignants,
- permettre à tout le monde de se présenter aux examens.

En somme, on croit que l'État a les moyens d'investir plus dans l'école publique, qu'il a la possibilité d'être plus exigeant envers le personnel et les élèves.

Nos interlocuteurs ont aussi parlé des enseignants des écoles publiques : ils sont plus nombreux et on les croit bien formés. Ces enseignants ont suivi une formation universitaire, ils sont passés par l'école normale supérieure et les écoles de formation des instituteurs. *Ils sont vraiment préparés pour dispenser l'enseignement qu'on attend d'eux..*

On déplore par contre l'embauche de volontaires et de vacataires dans certaines écoles publiques.

Un interlocuteur a proposé une réflexion intéressante relativement au programme d'études de ces écoles :

On peut remédier aux difficultés de l'école publique en valorisant davantage le travail manuel, en trouvant un équilibre entre le travail intellectuel et le travail manuel en amenant les jeunes à prendre part à certaines activités de type communautaire. Ces activités devraient mettre un terme à la rupture traditionnelle entre le travail manuel et le travail intellectuel.

Certains croient que les mairies ont un rôle important à jouer pour pallier à ces lacunes :

Pour remédier à ces lacunes : on doit expliquer aux maires ce que l'école attend d'eux car ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Il faut bien expliquer aux maires leur rôle dans cette décentralisation au niveau de l'éducation de base, ou bien remettre les compétences à l'éducation nationale.

Quelques-uns perçoivent peu d'améliorations dans les écoles publiques au cours des dernières années. Une personne nous a dit : *Au niveau du public, l'enseignement était meilleur autrefois. Aujourd'hui, il y'a de nouvelles méthodes d'enseignement mais les résultats ne sont pas là.*

Le tableau 3.2 résume les forces et les faiblesses des écoles publiques les plus fréquemment exprimées par les participants qui ont bien accepté de se prêter aux entrevues.

Tableau 3.2
Perceptions des principales forces et faiblesses des écoles publiques

Forces	Faiblesses
Programme officiel favorise la mobilité des Sénégalais.	Manque de moyens.
Vocation démocratique de l'école publique.	Grèves fréquentes.
Volonté d'assurer une formation à tous les maîtres.	Taux élevés de déperditions scolaires (échecs, redoublements, abandons, exclusions).
Supervision et contrôle par l'État.	Faible motivation des enseignants.
Emplois disponibles dans les services publics et parapublics.	

En résumé, la grande majorité des interlocuteurs, croit qu'il faut accorder la priorité à l'école de la majorité, l'école publique, malgré ses lacunes nombreuses, tant du point de vue administratif que pédagogique. Seule une école publique proprement sénégalaise peut transmettre la langue et les valeurs culturelles chères aux ethnies du pays. Les écoles privées laïques et catholiques ne concernent qu'une minorité, ceux qui ont les moyens. Alors, l'école publique est perçue comme garante de l'éducation de la majorité, de l'épanouissement national culturel et économique.

Les interlocuteurs ont, entre autres, insisté sur les programmes d'études; ils désirent des programmes qui reflètent la réalité nationale, des programmes qui rendent justice aux valeurs culturelles, sociales et économiques contemporaines. Certains ont employé l'expression : *une école avec laquelle les Sénégalaises et Sénégalais peuvent s'identifier*. Sans bien connaître les perspectives offertes par la technologie, ils rêvent légitimement des meilleures conditions possibles d'éducation pour leurs enfants. Ils ne veulent plus être refermés sur eux-mêmes et isolés dans une situation de sous-développement.

3.3 L'école communautaire de base

L'école communautaire de base est une expérience relativement récente au Sénégal. On la connaît encore très peu. Certains répondants en avaient à peine entendu parler, mais ceux qui la connaissent la connaissent bien, et ils en ont généralement une opinion favorable.

Les écoles communautaires de base sont nées grâce aux initiatives des ONG et des communautés de base. Les enseignants ne sont pas fonctionnaires. Les programmes veulent pallier l'analphabétisme; les contenus sont pratiquement les mêmes que ceux des autres écoles, mais l'école communautaire de base sait les adapter aux besoins locaux.

Un autre interlocuteur dit :

Les écoles communautaires de base enseignent en langues nationales : pulaar, woloof, serere. Les programmes ne sont pas les mêmes. On fait surtout de l'alphabétisation, mais il y a aussi d'autres contenus. L'alphabétisation est l'objectif prioritaire. Les méthodes d'enseignement sont plus ouvertes. C'est moins contraignant du point de vue pédagogique

On justifie la mise en place d'ÉCB en disant que, si tous n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école élémentaire, tous peuvent bénéficier de l'école communautaire de base. Celle-ci vise à combler les besoins éducatifs de ceux qui n'ont pas profité de l'école publique. L'ÉCB reçoit des élèves dont l'âge varie entre 8 et 15 ans; l'enseignement initial se fait dans les langues nationales; on y offre une formation capable de répondre aux besoins économiques et sociaux du milieu; on vise l'insertion des finissants dans le milieu du travail et la promotion de la culture locale. Un interlocuteur exprime les visées de l'école communautaire de base comme suit :

L'ambition des écoles communautaires de base est de former les « enfants exclus », ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école formelle. La formule permet une réduction des coûts, une réduction de la durée de formation. Les cours sont également plus pratiques que dans le secteur de l'éducation formelle.

L'école communautaire de base semble être bien appréciée. On dit que :

- le niveau de formation des volontaires est excellent,
- les investissements demandés aux parents sont *raisonnables*,
- les élèves sont placés dans d'excellentes conditions d'apprentissage,
- l'accent n'est pas seulement mis sur le savoir, mais aussi sur le savoir-faire,
- elle permet de corriger les erreurs de l'école formelle,
- elle prépare les élèves en leur enseignant un métier,
- elle sert à élever le niveau culturel des populations,
- elle éradique l'analphabétisme,
- elle enseigne des habitudes de santé, de propreté et d'hygiène,
- elle offre une formation à la solidarité et au civisme,
- elle permet d'acquérir les habiletés de production,
- elle ouvre au monde extérieur en enseignant des langues étrangères.

On voit aussi des lacunes dans ces écoles :

- des problèmes de rigueur,
- manque de ressources.

Le personnel enseignant des écoles communautaires de base est connu sous le nom de *volontaire de l'éducation*; on en dit généralement beaucoup de bien. Ces derniers sont recrutés en fonction de leur niveau d'éducation. Pour devenir volontaire il faut

détenir un DFEM ou l'équivalent. Cependant, parmi les volontaires, des profils d'études qui vont du BEPC à la maîtrise ne sont pas rares.

Par contre, leur formation pédagogique initiale est souvent éclectique; celle-ci est ensuite complétée par une formation continue. En effet, la formation des volontaires de l'éducation se fait souvent par un encadrement du personnel au niveau des ÉCB. On leur offre des modules d'apprentissage en langues nationales et des modèles de pédagogie pratiques. Les volontaires sont aussi formés à la gestion de projets éducatifs. *C'est en apprenant à interroger leur milieu, en participant aux activités du milieu que l'école s'ouvre sur ce dernier, ça permet à l'enfant de faire de l'exercice de la vie en société.* Il y a donc un support didactique conçu et on exploite des thèmes émanant du milieu pour faire l'intégration des apprentissages.

Pour améliorer les écoles communautaires de base, plusieurs croient qu'il faudrait leur accorder plus de ressources, trouver un mécanisme qui permettrait des *passerelles* entre le système non formel et le système formel. Enfin, certains voient dans le succès des ÉCB la preuve que le système formel doit être réformé. On souhaite trouver plus de points de convergence avec le système formel. On veut promouvoir l'inscription de ceux qui sont issus des classes d'alphabétisation. Les ÉCB valorisent la connaissance des langues nationales et la formation professionnelle.

Le tableau 3.3 présente une synthèse des perceptions des répondants face à l'école communautaire de base.

Tableau 3.3
Perceptions des forces et des inconvénients des écoles communautaires de base

Avantages	Inconvénients
Scolarisation des <i>laissés pour compte</i> , du système formel. Enseignement en langues nationales, Participation des collectivités. Visent l'insertion professionnelle et la formation à l'aide d'activités productrices.	Faible participation de l'État à la gestion. Financement fondé sur la coopération internationale. Endogénéisation et pérennisation pas garanties. Extension et généralisation pourraient être chaotiques.

Au Sénégal, l'école nouvelle n'est pas encore née. Les écoles communautaires de base sont encore des écoles dites expérimentales, on ne sait pas ce qui va en découler, ou quelles leçons en seront tirées. Mais si cette expérience se continue et si les résultats sont probants, il faudra bien envisager une stratégie permettant l'introduction des langues nationales et la formation professionnelle dans le système éducatif dès le cycle élémentaire. Nous avons pu constater que ceux qui fréquentent les écoles communautaires de base acquièrent un niveau appréciable de maîtrise de leur langue nationale, peuvent fonctionner en français et en sortent avec un métier qui permet de gagner leur vie dans leur milieu.

3.4 Les écoles coraniques, les écoles arabes et les daaras

Comme il a été mentionné précédemment, trois types d'écoles sont connus pour dispenser un enseignement à caractère religieux musulman : les écoles coraniques, les écoles arabes et les daaras.

Les écoles coraniques

À l'école coranique, on enseigne uniquement le Coran et la tradition islamique. Elle est perçue comme une école populaire, communautaire, et souvent comme une école qui peut être fréquentée en plus de l'école publique. On a dit :

L'école coranique vise la connaissance de Dieu et elle néglige l'insertion de l'élève dans le monde du travail.

L'école coranique est une école de type communautaire, une école destinée à faciliter l'insertion sociale.

On insiste sur l'éducation religieuse pour doter l'enfant du minimum afin qu'il s'acquitte de ses obligations de prière.

En plus de combler les lacunes de l'enseignement religieux de l'école publique, l'école coranique est perçue comme un moyen pour certains d'exprimer leur *refus de la langue et de la culture du colonisateur*.

Les écoles coraniques sont autofinancées : *le marabout demande à des disciples de chercher du bois pour lui. . . Les élèves mendient et préparent des repas pour le*

marabou. En conséquence : Les enfants de certaines écoles coraniques traînent dans la rue. C'est grave mais inévitable compte tenu du manque de moyens.

Certains voient une amélioration dans les conditions des écoles coraniques :

Les écoles coraniques d'aujourd'hui et d'hier sont différentes. Celles d'aujourd'hui ont des moyens financiers. On utilise le tableau, les livres, les ardoises, etc.

Plusieurs ont insisté sur la pédagogie de la souffrance, qui prévaut dans les écoles coraniques :

C'est le culte de la souffrance au niveau des écoles coraniques. Ces écoles préparent les enfants à la vie adulte en les initiant à la souffrance. Ainsi ils pourront s'adapter à tous les milieux.

Dans les écoles coraniques traditionnelles, on fait des exercices d'endurance, de formation; les enfants sont confrontés et doivent surmonter des difficultés.

Sur la question de la mendicité, il y a l'exercice et l'entraînement à la vie, la formation de l'esprit d'initiative, de débrouillardise sont autant d'éléments qui sont susceptibles d'être renforcés à l'école coranique.

Le tableau 3.4 résume les avantages et les inconvénients les plus fréquemment mentionnés par nos interlocuteurs dans le cas des écoles coraniques.

Tableau 3.4
Avantages et inconvénients de l'école coranique

Avantages	Inconvénients
Enseignement du Coran. Formation du caractère.	Dénuement total mène à la détresse morale et à la marginalisation sociale.

On confie à l'école coranique la tâche de transmettre des valeurs religieuses et certaines valeurs culturelles. Bien que cette mission soit habituellement perçue comme essentielle par les musulmans, peu croient que l'école coranique traditionnelle soit, à elle seule, suffisante pour répondre aux aspirations nationales dans un monde moderne. Doit-elle continuer ? Ses objectifs doivent-ils s'intégrer ou être conçus en complémentarité des objectifs de l'école publique? Ces questions incitent certains

interlocuteurs à poser la question de l'école pluraliste, où un peu comme à l'école catholique on puisse réaliser l'enseignement des valeurs fondamentales de l'islam.

3.5 Les écoles arabes

L'enseignement en langue arabe est la caractéristique distinctive de l'école arabe. Les écoles arabes utilisent deux langues : la langue nationale et l'arabe. On y enseigne aussi l'islam. Dans l'école arabe, la connaissance du Coran demeure prioritaire. Ce sont des écoles privées. La grande majorité des élèves est de confession musulmane. Dans certains cas, l'écriture de la langue nationale se fait à l'aide de l'alphabet arabe.

Ces écoles se distinguent des écoles coraniques, d'une part, quant au contenu et, d'autre part, du point de vue pédagogique. Les méthodes d'enseignement ne sont pas les mêmes et les contenus d'apprentissage se recoupent en partie.

À l'école arabe, c'est la langue et la grammaire arabe qui sont enseignées, alors qu'à l'école publique, on enseigne le français. On y enseigne aussi d'autres matières comme l'histoire, la géographie, les sciences, etc.

L'approche pédagogique de base dans l'école arabe, demeure celui de l'exemple : *l'enseignant reste toujours le premier modèle pour l'enfant car l'enfant ne fait qu'imiter .*

On rejette la mendicité telle qu'elle est pratiquée dans les écoles coraniques :

. . . au daara, les enfants mendient; dans les écoles arabes, les enseignants sont payés à chaque fin de mois par les parents. Les enfants sont des internes, des pensionnaires, ils mangent, ils se lavent.

Les écoles arabes ne sont pas soutenues par le gouvernement; on est cependant loin d'être dans l'indigence : *il y a des classes, des tableaux et chaque enfant a son livre coranique, grâce aux ressources disponibles.* Les enfants des écoles arabes sont perçus par certains comme *plus savants.*

Voici d'autres commentaires recueillis :

- L'école arabe est perçue par plusieurs comme une école moderne.
- Certaines écoles enseignent le français en plus de l'arabe et du Coran.
- Les programmes des écoles arabes incluent l'enseignement de la

- grammaire, la conjugaison comme à l'école française.
- On y fait de la dictée, on apprend l'orthographe, etc.
 - En plus on apprend à traduire le Coran.
 - Une différence est la durée de scolarité.

Le tableau 3.5 résume les avantages et les inconvénients les plus fréquemment mentionnés dans le cas des écoles arabes par nos interlocuteurs.

Tableau 3.5

Avantages et inconvénients de l'école coranique

Avantages	Inconvénients
Enseignement du Coran. Enseignement de l'arabe.	Méthodes d'enseignement plus <i>modernes</i> .

Les écoles arabes sont encore peu nombreuses. Elles constituent en quelque sorte un effort de modernisation de l'école coranique. On y apprend à lire, à écrire, et certains rudiments des sciences humaines et sociales, en plus de l'islam. Elles demeurent aussi des institutions dont la mission est de transmettre jalousement les valeurs culturelles, religieuses et sociales traditionnelles. C'est à l'école arabe, que certains Sénégalais ont appris à lire et écrire leur langue nationale avec l'alphabet arabe.

3.6 Les daaras

Plusieurs ne font aucune distinction entre les daaras traditionnels et les daaras modernes. Le daara traditionnel correspond à l'école coranique en milieu rural; on y apprend le Coran, la prière et les écritures saintes. Par rapport à ces dernières, les daaras modernes sont des internats où on enseigne entièrement ou en partie le programme officiel du ministère de l'Éducation nationale. Voici ce qu'en ont dit certains interlocuteurs :

L'enseignement est meilleur à cause de la rémunération donnée aux enseignants. On y enseigne la religion et le programme d'études officiel; les conditions de travail sont meilleures. Les élèves sont des internes, les parents payent des frais d'inscription et les enseignants sont compétents.

Les daaras visent à développer l'enseignement religieux et à favoriser l'épanouissement spirituel des enfants.

Dans les daaras, la durée des études est indéterminée, elle est fonction du résultat de l'élève; s'il arrive à maîtriser le Coran en trois ans, il a terminé ses études.

Les daaras ont une autre fonction parce qu'en dehors de l'année scolaire, l'enfant peut y apprendre le Coran et, pendant l'année scolaire, il peut s'y rendre et éviter d'errer dans la rue.

La différence entre daara et école coranique : les daaras modernes sont les daaras de quartier; les enfants y vont le soir alors que dans l'école coranique rurale l'enfant est abandonné au marabout, il reste avec lui, il apprend le Coran. Dans les daaras modernes l'enfant reste dans son quartier, il rentre chez lui le soir.

Comparativement aux écoles coraniques on ajoute :

- les élèves des daaras modernes se comportent mieux,
- les enseignants pratiquent une bonne pédagogie,
- on y rassemble les élèves de même niveau,
- ils sont reconnus par l'État et reçoivent des subventions,
- ils sont bien organisés; on y trouve des infirmiers, des salles de toilette,
- les enseignants sont engagés,
- les conditions de travail sont meilleures.

Du point de vue fonctionnement, on note que les daaras modernes sont presque gratuits, (il n'y a pas de frais de scolarité) et que la durée de la scolarité dépend du temps requis pour apprendre le Coran

Ceux qui critiquent les daaras disent que :

- on y éprouve certains problèmes d'organisation,
- les conditions d'accueil des élèves ne sont pas toujours idéales,
- on a besoin de construire, l'espace n'est pas suffisant,
- il faut leur consacrer plus de ressources,
- il faut mettre l'accent sur la formation du personnel,

- les inspecteurs arabes doivent faire plus.

Comme dans les écoles coraniques, la souffrance est employée à des fins éducatives;

On fait souffrir les élèves des daaras. On les initie aux difficultés de la vie pour leur permettre de vivre partout demain. . . Par le passé, il a fallu que l'État lutte pour que certaines pratiques, comme la torture soient abandonnées. . .

Le tableau 3.6 résume les avantages et les inconvénients les plus fréquemment mentionnés dans le cas des daaras par nos interlocuteurs.

Tableau 3.6
Avantages et inconvénients de l'école coranique

Avantages	Inconvénients
Enseignement du Coran. Formation du caractère. Daara moderne peut être une formule prometteuse.	Dénuement total des daaras <i>traditionnels</i> peut entraîner détresse morale et marginalisation sociale des apprenants.

En somme, les daaras sont perçus comme une amélioration des écoles coraniques. On tente de mettre en place d'un système éducatif qui correspond à beaucoup de valeurs nationales. Les préoccupations économiques, la formation professionnelle et la transmission de valeurs sociales héritées de la révolution industrielle n'y sont cependant pas encore universelles.

Il y a sans doute une place dans une société dont près de 92 % de la population est musulmane, pour un enseignement des valeurs universelles de l'islam. Cet enseignement dans une perspective moderne et d'ouverture au monde ne peut se faire d'une manière isolée des valeurs transcendant la réalité contemporaine. Après avoir écouté attentivement les commentaires de différents interlocuteurs, un nombre de questions surgissent :

Le modèle de l'école publique hérité de l'ère colonial était une école laïque; l'école sénégalaise nouvelle doit-elle être ainsi? Ailleurs, il existe des écoles pluralistes qui sont

souvent contrôlées conjointement par l'État et les collectivités locales. Peut-on penser ainsi au Sénégal? Ces écoles font une place à l'enseignement des valeurs religieuses; elles enseignent le respect des croyances de chacun. L'école nouvelle peut-elle être à la fois instrument de transmission de l'héritage culturel national et de formation professionnelle et technique de qualité suffisante pour assurer le développement du pays? Finissons ce tour d'horizon avant de continuer cette réflexion.

3.7 Les écoles privées

Au Sénégal, il y a trois types d'écoles privées : les écoles franco-arabes, les écoles catholiques et les écoles dites laïques d'allégeances diverses.

Écoles franco-arabes

L'école franco-arabe, une institution relativement récente, constitue un effort de la part du secteur privé pour réconcilier les objectifs poursuivis par les écoles coraniques, arabes et publiques. Plusieurs la voient comme un modèle viable. Le programme d'études des écoles franco-arabes est plus vaste et complet que celui des écoles arabes, bien que souvent critiqué comme mal défini. Ces écoles enseignent les langues française et arabe, l'histoire, la géographie et bien d'autres matières au programme d'études officiel du ministère de l'Éducation nationale. Une part importante de l'enseignement y est dispensé en langue arabe. L'enfant apprend le Coran tout en poursuivant ses études. Plusieurs parlent de ces écoles d'une manière élogieuse; voici quelques exemples :

C'est l'école franco-arabe qui est le plus apte à transmettre à l'enfant le savoir-être nécessaire pour vivre en société. En y associant le français, on a le meilleur des mondes.

Les écoles franco-arabes tentent d'améliorer et de moderniser sur la base d'un programme qui, pour l'essentiel, poursuit les mêmes objectifs que l'éducation formelle.

L'école franco-arabe se distingue par ses contenus et ses méthodes d'enseignement; elle constitue un effort pour *s'appropriier l'école et la faire nôtre*

Dans cette perspective, on lui voit de nombreuses qualités :

- les élèves réussissent aux examens de fin de cycle,
- les enseignants ont reçu une formation adéquate,
- les effectifs sont moins pléthoriques qu'ailleurs,
- les élèves ne travaillent pas pour subvenir aux besoins de l'école,
- on y apprend le français et l'arabe,
- c'est propre,
- les élèves de ces écoles sont *gâtés* à cause des ressources disponibles.

Mais on voit aussi certaines lacunes. Pour certains, le personnel enseignant serait mal qualifié surtout en ce qui concerne l'enseignement du français. En raison de leur faible nombre, les élèves doivent souvent faire de longs trajets pour se rendre à l'école. Le niveau de la formation offerte en français et en anglais n'est pas suffisant.

Certains ont plus de réserves et disent :

Ceux qui sont issus des écoles franco-arabes ont souvent plus de difficultés d'insertion et d'adaptation dans un système qui est fondamentalement laïc et qui ne tient pas compte de certaines valeurs véhiculées dans le secteur coranique ou dans le secteur franco-arabe.

Le tableau 3.7 présente les avantages et les inconvénients le plus souvent mentionnés par nos interlocuteurs.

Tableau 3.7
Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés
de l'école franco-arabe

Avantages	Inconvénients
Alternative aux écoles privées catholiques et laïques en cas d'exclusion de l'école publique. Faibles coûts de scolarisation.	Qualité des enseignements et enseignants assez faible voire douteuse dans certaines écoles.

Plusieurs voient l'école franco-arabe comme un modèle qu'il faut continuer d'exploiter; elle offre des possibilités. Certaines composantes de ce modèle pourraient être exploitées lors d'une réforme de l'éducation nationale.

Je crois qu'il faut travailler à améliorer ces écoles, pour cela, il faut que l'État forme des enseignants qui ont à la fois une base solide en anglais et en français et qui savent exploiter le Coran pour éduquer et le former l'enfant avant de le lancer dans la vie...

Écoles privées catholiques

L'école catholique fut transplantée au Sénégal par les missionnaires français il y a près de deux siècles. On y offre d'abord un enseignement fondamental et chrétien. Les principes de base soutenant l'école catholique émanent du message évangélique. Tout profane qui y inscrit ses enfants ne fait que se greffer sur cette valeur fondamentale. C'est aussi une école où on enseigne le curriculum officiel prescrit par le ministère de l'Éducation nationale. Un interlocuteur nous a dit : *C'est la même chose que l'école publique, en plus on y enseigne la religion catholique.* Un autre, plus critique, croit que les écoles catholiques :

mettent plus l'accent sur les résultats que sur la formation, et qu'elles ignorent la pédagogie. Il y a du *bourrage de crâne* dans ces écoles alors que dans les écoles publiques, on suit les programmes officiels.

Il existe une école de formation des enseignants catholiques à Mbour, mais on emploie souvent des enseignants qui n'ont pas de formation pédagogique.

Les écoles catholiques acceptent d'inscrire des élèves d'autres confessions. L'école catholique est aussi perçue comme sélective par les non-chrétiens; on nous dit : *L'accès implique un examen d'entrée à moins que l'on s'y soit inscrit depuis le bas âge.*

Ceci lui vaut la critique suivante :

En premier lieu, ce sont des écoles privées à orientation confessionnelle; elles dispensent surtout un enseignement de type classique qui poursuit

l'atteinte de résultats et qui fait la promotion de l'efficacité, du rendement et de la production.

Mais l'attrait premier de ces écoles est leur bonne gestion et la rigueur pédagogique qui y est pratiquée; voici deux citations en ce sens :

Les parents acceptent d'inscrire leurs enfants dans l'école privée catholique parce qu'ils croient qu'elle est mieux organisée. Si le personnel est moins qualifié, les résultats sont meilleurs.

Aux écoles catholiques, le niveau est plus élevé, il y a plus de sérieux; à l'école publique c'est l'État qui paye, là ce sont les parents, et ils exigent des résultats.

En somme, l'école catholique au Sénégal a bonne réputation, on en dit beaucoup de bien :

- il y a plus de rigueur et de sérieux, grâce à l'autonomie du propriétaire,
- la gestion est assurée par un intendant fiable,
- ils contrôlent les absences,
- les effectifs ne sont pas pléthoriques,
- l'école privée catholique est mieux organisée,
- la différence est dans l'encadrement des élèves,
- ils connaissent leurs élèves,
- les enfants ont des marges de manœuvre qui sont très réduites,
- aux examens d'État, les élèves réussissent bien.

On a aussi identifié certaines lacunes de ces mêmes écoles. Plusieurs membres du personnel ont encore besoin de qualification en pédagogie, leur rémunération est faible. Il arrive que certaines écoles manquent de ressources et qu'on n'y enseigne pas la langue arabe. Enfin, certains trouvent que les écoles catholiques sont trop exigeantes, ils croient que *l'enfant est surchargé de travail, que la seule chose qui compte est de terminer le programme officiel.*

En regard des qualifications des enseignants on nous dit :

Par le passé, à l'école publique, les maîtres étaient mieux formés que ceux du secteur privé catholique, maintenant, l'école privée catholique s'est rattrapée. Elle a ouvert un centre de formation.

Il s'y pratique : *un encadrement par les collègues qui permet de pallier à certaines lacunes.*

Au cours des dernières années, certaines écoles catholiques ont embauché des professeurs musulmans qui semblent s'être très bien intégrés.

Le tableau 3.8 présente les avantages et les inconvénients le plus souvent mentionnés par nos interlocuteurs.

Dans la perspective de normes administratives et de compétitivité, l'école catholique demeure une institution exemplaire. La pédagogie, la programmation et les pratiques sont traditionnelles mais atteignent leurs objectifs. Bien qu'elles enseignent les programmes officiels du Ministère de l'Éducation, les écoles catholiques sont l'objet de critiques; certains croient qu'elles ne transmettent pas les aspects socioculturels essentiels de la réalité sénégalaise.

Tableau 3.8
Avantages et inconvénients le plus souvent mentionnés
de l'école catholique

<i>Avantages</i>	<i>Inconvénients</i>
Même programme que l'école publique. Efforts pour la formation des maîtres. Mêmes débouchés que le public sur le plan professionnel. Gestion financière, administrative et pédagogique plus rigoureuse. Plus d'équipements pédagogiques et de ressources didactiques que l'école publique.	Caractère peu démocratique. Frais d'inscription la rendent exclusive. Rythme intense pour les petites classes. Prosélytisme grandissant.

Écoles privées laïques

Certaines écoles privées laïques se voient comme une alternative à la pédagogie ou à la philosophie qui prévalent ailleurs. D'autres veulent offrir une alternative aux enfants

scolarisables qui ne trouvent pas d'école pour les accepter. Certains croient qu'à l'école privée on obtient de meilleurs résultats scolaires. Il y a aussi des écoles privées qui se donnent des missions spécifiques, par exemple, des gens qui ont un amour de la langue arabe et veulent la propager, ont ouvert des écoles où on fait l'enseignement et la langue arabe de base. À quelques variantes près, les programmes d'études sont les mêmes que dans les écoles publiques. La qualité de l'enseignement peut varier selon les écoles.

Les enseignants des écoles laïques sont recrutés un peu partout, certains sont des enseignants à la retraite, certains enseignent concurremment au secteur public. On nous a dit que, dans les écoles privées laïques, beaucoup d'enseignants n'ont pas de contrat ; on utilise des vacataires. Malgré cet État de fait, certains croient que le personnel enseignant des écoles privées laïques est apte à mener à des résultats intéressants aux examens nationaux.

Dans le secteur privé, il y a moins d'élèves et ces derniers semblent mieux réussir; ce sont souvent des élèves de familles à l'aise. Présentement au Sénégal, plusieurs craignent une prolifération des écoles privées; on les accuse d'être sélectives et non démocratiques

Néanmoins, ces écoles permettent d'accéder à l'enseignement secondaire en cas d'échec aux examens de sixième. Elles ont la réputation d'offrir une surveillance plus stricte, de suivre les travaux des élèves et de n'être pas sujettes à des grèves et à des arrêts de travail. Dans les écoles privées, en général, il y a beaucoup de rigueurs et les résultats s'en ressentent. Par contre, on les critique pour leur manque de sélectivité de leurs élèves : *On reçoit tout le monde, ce sont les enfants qui ont échoué dans l'école publique.*

Le tableau 3.9 présente les avantages et les inconvénients de l'école privée laïque les plus souvent mentionnés par nos interlocuteurs.

Dans un pays démocratique, il y a toujours place pour des écoles privées, qu'elles poursuivent des objectifs linguistiques, confessionnels ou autres. Cependant, elles ne doivent jamais être perçues comme des écoles qui offrent en exclusivité les services

que l'école publique a le devoir d'offrir à tous : services aux populations spéciales, formation professionnelle de base, etc.

Tableau 3.9
Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés
de l'école privée laïque

<i>Avantages</i>	<i>Inconvénients</i>
<p>Même programme que l'école publique.</p> <p>Mêmes opportunités professionnelles que l'école publique.</p> <p>Dans les grandes institutions une gestion financière, administrative et pédagogique rigoureuses.</p>	<p>Enseignants 'permanents' peu ou pas formés.</p> <p>Dans les grandes institutions les coûts élevés des études.</p> <p>La majorité ne vise que le profit.</p> <p>Résultats aux examens nationaux médiocres dans la majorité des établissements.</p>

Enfin, dans d'autres pays qui poursuivent des objectifs démocratiques, sociaux et économiques au même titre que le Sénégal, il existe des écoles privées partiellement subventionnées par l'État qui arrivent à offrir des services éducatifs de base et des services spécialisés à des populations désignées.

3.8 Langue d'enseignement

La question de la langue d'enseignement a été le sujet de nombreuses interventions. Les opinions quant à celle-ci sont très nombreuses. Une forte proportion de gens opte toujours pour le français comme langue première d'enseignement à tous les paliers scolaires. Cependant, conformément aux recommandations de la conférence de Jomtien, on croit que les langues nationales devraient aussi être utilisées, au moins au moment de l'accueil à l'école. Beaucoup d'enfants parlent le woloof, le polar, le serere ou une autre des six langues nationales jusqu'à leur inscription à l'école. Dans ce contexte, plusieurs trouvent difficile de réconcilier une pédagogie d'immersion française imposée à cet âge.

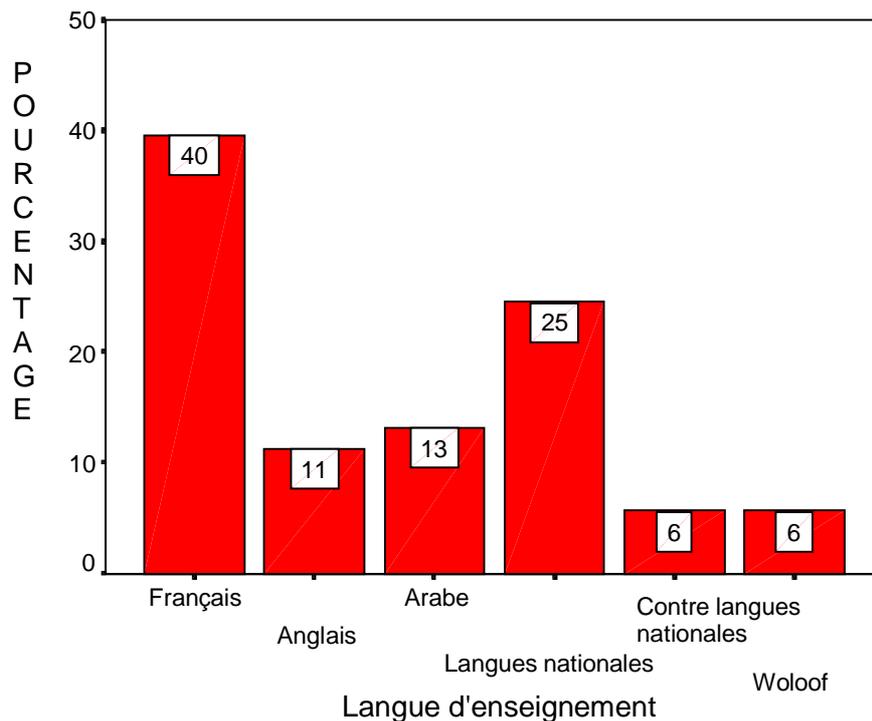
Voilà pourquoi un bon nombre croit aux mérites pédagogiques et culturels de l'enseignement en langue nationale au niveau primaire, tout au moins au premier cycle du primaire. Certains sont encore plus spécifiques; ils veulent imposer le wolof comme seule langue d'enseignement à l'école élémentaire. Par contre, d'autres s'opposent vertement à un tel choix. L'enseignement des langues étrangères surtout l'arabe et l'anglais, est suggéré par un certain nombre.

Le graphique 3.1 indique le premier choix d'une langue d'enseignement fait par les personnes qui se sont prononcées sur cette question.

Voici une intervention des plus intéressantes sur la question de la langue d'enseignement :

Pour éduquer, pour transmettre des valeurs, des modes de pensées, des modèles de comportement, il faut les faire à travers la culture de base véhiculée par la langue nationale. Nous avons plusieurs langues, mais comme le font les Espagnols, il nous faut une langue d'unification. Pourquoi s'évertue-t-on à vouloir opposer coûte que coûte le wolof, le pulaar, le manding et autres.

Graphique 3.1
Préférences quant à la langue d'enseignement
à l'école élémentaire sénégalaise



Enfin, plusieurs ont insisté sur la popularité de la langue anglaise à travers le monde :

L'anglais s'est imposé aujourd'hui dans le monde comme une langue universelle. Tout le monde l'apprend. Donc, nous pouvons continuer à apprendre le français, ainsi que l'anglais.

3.9 Réussir dans la vie

À la question *Qu'entendez-vous par réussir dans la vie?*, les réponses ont été multiples. Plusieurs se sont arrêtés à décrire les indicateurs de succès tels qu'ils les perçoivent : c'est être bien éduqué, avoir un emploi, pouvoir gagner sa vie, avoir du succès en affaires. D'autres croient que le succès signifie *être à même de répondre à ses besoins et à ceux de sa famille*; exprimé en termes plus philosophiques d'*être capable de construire les conditions de son propre épanouissement*.

Bien que certains aient indiqué le bien-être financier comme critère ultime de réussite, la grande majorité dit que *l'argent ou la richesse financière n'est pas signe de réussite*.

Une répondante présente une perspective plus large :

La réussite ce n'est pas seulement la réussite économique ou sociale; il y a aussi le côté moral. Je crois qu'on a réussi quand, moralement, économiquement et socialement on est à l'aise et qu'on connaît ses droits et ses devoirs...

On a énuméré de nombreuses qualités personnelles des personnes que l'on juge comme ayant réussi. Le tableau 3.10 présente les réponses obtenues.

Les gens qui sont perçus comme ayant réussi sont qualifiés de gens heureux, dignes, influents. Ce sont des gens qu'on dit faire preuve d'éthique personnelle, qui ont des *principes de vie*. On les voit comme des gens préoccupés par leur prochain, capables d'identifier les besoins fondamentaux des autres. Enfin, on les perçoit comme des gens qui trouvent de la satisfaction à vivre, satisfaction personnelle.

On ne saurait trop insister sur la composante socio-éducative de ces habiletés.

Plusieurs ont identifié la réussite à la capacité de subvenir à ses besoins et à ceux de son entourage. Ces derniers ont habituellement valorisé une formation professionnelle

ou technique plutôt qu'académique, une formation qui mène à l'intégration de la personne et de ses valeurs religieuses et culturelles dans un Sénégal moderne.

Pour plusieurs, l'école seule ne permet pas d'assurer la réussite personnelle.

Pour que l'enfant au Sénégal soit réellement éduqué et pour assurer sa réussite dans la vie, il faut intégrer à son éducation de base l'enseignement du Coran et les khadiths dans sa langue; ce sont des réalités qui existent mais il faut aussi lui donner accès à la modernité.

Tableau 3.10

Les conditions de réussite personnelle vues par les intervenants

Savoir respecter les autres
Connaître : avoir acquis un minimum de connaissances générales
Savoir-faire social : comprendre et savoir appliquer les règles sociales
Être débrouillard : prendre des initiatives individuelles et collectives
Avoir la capacité de s'adapter à différentes situations
Faire preuve de civisme et de nationalisme : contribuer au développement collectif
Avoir le respect de la culture et de la religion islamique
Avoir le respect de l'environnement
Être ouvert sur le monde
Être capable de réflexion personnelle
Avoir une certaine autonomie intellectuelle : se connaître comme une personne
Être épanoui : faire preuve de comportements responsables
Être capable de distinguer le bien du mal
Savoir vivre dans le cadre des lois et des règlements de la société

Conclusions

Les données qui ont été collectées aux fins de la recherche peuvent être appréciées en référence à quelques recherches actuelles en éducation, surtout lorsqu'elles s'intéressent aux systèmes éducatifs africains.

1^o Malgré la concurrence des écoles communautaires de base et malgré l'essor des structures traditionnelles d'éducation comme les daara modernes, l'éducation est encore coûteuse au Sénégal, à l'instar d'autres pays du Sahel en Afrique (Mingat et Suchaud 2000, p. 42-43). L'éducation est encore chère au Sénégal comme partout ailleurs, surtout en Afrique, parce que les préférences des décideurs et des élites vont au système formel d'éducation qui les a formés. L'éducation y est également chère parce que le système, très sélectif malgré la rareté des places de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur, est tout entier orienté vers l'entrée à l'université; pourtant celle-ci connaît depuis la fin des années 1960 une crise persistante qui s'accompagne du chômage des diplômés et produits qui en sortent. Est-il dès lors illusoire que les populations démunies au plan économique, les laissés-pour-compte de l'organisation et de l'accès au secteur formel d'éducation manifestent une préférence grandissante pour des structures d'éducation non formelle qui semblent garantir la réussite sociale et individuelle ?

2^o Pour Mingat et Suchaud (2000, p. 77), le développement des écoles spontanées au Tchad, des écoles de base au Mali ou des écoles communautaires au Togo et au Sénégal est un nouveau double signe du syndrome structurel. En effet, ces écoles se sont établies sur la base d'initiatives communautaires pour répondre à l'incapacité des ministères de l'Éducation nationale d'assurer le financement d'une école publique ordinaire et surtout accessible à tous. Or, il se trouve qu'au Sénégal comme au Kenya, on peut observer combien semblent être différentes les chances de scolarisation des jeunes selon le niveau de richesse de leur famille.

3° La généralisation de l'enseignement primaire et la gratuité de l'accès à ce niveau d'enseignement auraient des effets bénéfiques sur l'économie et le développement, car l'enseignement primaire, contrairement aux autres niveaux d'éducation, apparaît en effet comme l'investissement humain *permettant* des économies qui doivent mobiliser des technologies différentes des technologies traditionnelles pour structurer le développement mais qui restent relativement simples (Mingat et Suchaud 2000, p. 177).

4° Face au coût de l'éducation formelle et à son manque d'efficacité interne et externe (Sall 1996; Sall et De Ketele 1997), des systèmes alternatifs comme l'éducation communautaire de base sont porteurs de prémisses de réussite assez fortes : a) les coûts unitaires dans ces écoles sont sensiblement inférieurs à ceux des écoles publiques (Mingat et Suchaud 2000, p. 141); b) malgré leur caractère de structures d'accueil pour déshérités et exclus du système formel d'éducation, les écoles communautaires présentent des avantages significatifs : elles se révèlent en moyenne pédagogiquement meilleures (en référence aux apprentissages effectifs des élèves) que les écoles publiques, avec un niveau d'efficacité (rapport entre les produits obtenus et les ressources mobilisées) meilleures pour les écoles de base que pour les écoles publiques (Mingat et Suchaud 2000, p. 77). Au total, non seulement ces écoles sont-elles moins coûteuses, elles sont aussi significativement plus efficaces sur le plan pédagogique (Mingat et Suchaud 2000, p. 142) :

5° Se pose alors une question de justice sociale et de justice du/dans le système éducatif : Est-il possible d'envisager un système d'éducation de base au sens de la définition qu'en donne Legendre (1993, p. 444), conçu au niveau le plus élevé d'un pays, et qui tient compte de tous les types école (publique/privée, laïque/confessionnelle, formelle/non formelle), planifié et piloté à partir d'orientations édictées par les responsables politiques, les dirigeants syndicaux et les responsables de la société civile, à même de compenser toutes les sources de l'inégalité, de façon à transmettre à tous les compétences nécessaires à une vie bonne dans la société (Meuret et Meuret 1999, p. 46)?

6° Cette idée d'équité et de justice (Mingat et Suc haud 2000; Meuret 1999; Sall 1996; Sall et De Ketele 1997) revient à se demander avec Derouett cité par Crahay (Crahay 2000, p 22), si l'école n'a pas pour fonction première de créer la communauté, c'est-à-dire de donner à tous les hommes ce bagage commun de savoirs, de savoir-faire, de sentiments qui fonde une nation et même plus largement l'humanité?

7- Égalité ne veut pas dire égalisation. Équité ne veut pas dire refus des différences (voir Sall et De Ketele 1997 pour l'analyse détaillée du concept d'équité). Il y a un juste milieu et des stratégies pédagogiques adéquates à élaborer dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives qui préviennent les conflits à l'intérieur d'un pays ou entre pays voisins. La gestion prévisionnelle des crises, des conflits armés et des actes de terrorisme aveugle se gère mieux grâce à des systèmes éducatifs qui prônent la paix la compréhension entre les peuples et les nations (Delors 1996). D'une manière plus spécifique, au Sénégal, les habitudes et traditions évoluent. Alors que la préoccupation première des pouvoirs publics est l'amélioration des taux de scolarisation, de plus en plus de parents s'interrogent plutôt sur l'avenir de leurs enfants. L'école ne garantit plus d'emploi. Les populations semblent avoir une connaissance et une conscience plus aiguës de leurs valeurs. Des écoles créées dans certaines régions (provinces) ou localités restent fermées faute d'élèves. Ce phénomène de déscolarisation est d'une ampleur inquiétante. Nos entrevues confirment que ce phénomène traduit l'aspiration des populations à donner à leurs enfants une éducation plus endogène, plus enracinée dans leurs valeurs et qui facilite leur insertion socioprofessionnelle. Simultanément, les centres traditionnels d'éducation connaissent un regain d'intérêt. Les écoles coraniques (foyers d'apprentissage du Coran et des textes sacrés des musulmans), jadis fréquentées par des minorités défavorisées, surtout en milieu rural, attirent de plus en plus de familles qui y envoient leurs enfants.

Est-ce faute de places dans le système scolaire formel ou bien est-ce par choix délibéré? Le système scolaire sénégalais offre une diversité d'écoles. Le système scolaire traverse-t-il une zone de turbulence ou est-il parvenu au paroxysme de sa crise de maturité? L'ancien modèle éducatif semble s'effondrer. Un nouveau tarde à prendre des contours clairs et précis.

À en juger d'après les entrevues présentées dans ce chapitre, les Sénégalais semblent avoir une conscience aiguë des difficultés de leur système éducatif aux ramifications complexes. Ils semblent également avoir une conscience claire de leurs aspirations en matière d'éducation et de formation. Ils sont à la recherche d'alternatives viables. On ne peut continuer à emprunter servilement un modèle d'école publique européen sans l'adapter à la réalité nationale contemporaine. Les Sénégalais rencontrés ont exprimé d'une manière non équivoque qu'ils veulent faire une place à l'enseignement des langues nationales, tout au moins au niveau primaire. Ils recherchent aussi des modalités d'éducation plus pratiques. Peut-être une éducation élémentaire qui aurait une composante professionnelle importante. Un interlocuteur a mentionné l'importance d'enseigner des métiers qui ont une valeur économique réelle plutôt que des métiers traditionnels. Peu se sont arrêtés d'une manière explicite pour parler du rôle de la technologie en éducation ou de l'exploitation possible d'ordinateurs en salle de classe, mais tous sont à la recherche de l'école nouvelle.

Plusieurs voient dans les multiples expériences en cours des voies à explorer, tout particulièrement dans le cas des écoles communautaires de base. En effet, dans le contexte actuel des difficultés économiques, l'école communautaire de base pourrait jouer un rôle déterminant dans la réhabilitation de l'enseignement au Sénégal.

Toutefois, cette approche alternative en cours d'implantation devra être soutenue et accompagnée d'études exploratoires dans plusieurs domaines, comme celui des apports des technologies de l'information et de la communication, pour accroître sa pertinence et son efficacité.

Les attentes et pressions populaires en matière d'enseignement et de formation, surtout pour l'insertion professionnelle, sont trop fortes pour laisser reposer sur quelques fragiles épaules d'opérateurs la lourde responsabilité de la mise au point de cette approche communautaire.

Bibliographie

Ardayfio-Schandorf, Elizabeth. (1993). Household Energy Supply and Women's Work in Ghana. In Momsen, Janet Henshall & Kinnaird, Vivian (Eds.), Different Places, Different Voices: Gender and development in Africa, Asia and Latin America (pp. 15 - 30). London: Routledge.

Bowman, Mary Jean, & Anderson, C. Arnold. (1980). The Participation of Women in Education in the Third World. Comparative Education Review, 24 (2), pp. S13 - S32.

Callixta, Belomo E. La surcharge du travail féminin en milieu rural au Cameroun : Note de synthèse d'une étude sur le terrain. In Kader, S.A., Chelli, M., Fawzy, Fofana, P.H., & Imam, A. (Eds.), Women in Rural Development in Africa (pp. 85 - 90). Dakar: Association of African Women for Research and Development.

Colclough, C.; Rose, P., & Tembon, M. (1998). Gender Inequalities in Primary Schooling: the Roles of Poverty and Adverse Cultural Practice. United Kingdom: Institute for Development Studies, Sussex University.

Daddieh, Cyril Kofie. (1989). Production and Reproduction: Women and Agricultural Resurgence in Sub-Saharan Africa. In Parpart, Jane L. (Ed.), Women and Development in Africa: Comparative Perspectives. Boston: University Press of America.

Davidson, Jean & Kanyuka, Martin. (1992). Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi. Comparative Education Review, 36 (4), pp. 446 - 466.

Fuller, Bruce; Hau, Haiyan & Snyder, Conrad. (1996). When Girls Learn More than Boys: The Influence of Time in School and Pedagogy in Botswana. Comparative Education Review, 38 (3), pp. 347- 376.

Hyma, B. & Nyamwange, Perez. (1993). Women's Role and Participation in Farm and Community Tree-Growing Activities in Kiambu District, Kenya. In Momsen, Janet Henshall & Kinnaird, Vivian (Eds.), Different Places, Different Voices: Gender and development in Africa, Asia and Latin America (pp. 30 - 46). London: Routledge.

nig, Dolores. (1997). Women's Roles in Settlement and Resettlement in Mali. In Mikell, Gwendolyn, African Feminism: The Politics of Survival in Sub-Saharan Africa (p. 166), Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Leadership and Advocacy for Women in Africa (LAWA). (1997). Georgetown Women's Law and Public Policy Fellowship Program. USA: Georgetown University.

Mead, Margaret. (1949). Male and Female. New York: William Morrow.

McSweeney, Brenda Gael, & Freedman, Marion. (1980). Lack of Time as an Obstacle to Women's Education: The Case of Upper Volta. Comparative Education Review, 24 (2), pp. S124 - 139.

Mlama, Peninah. (1999). Commentary on Educating Women in Sub-Saharan Africa. Kenya: Forum for African Women Educationalists

Mwaka, Victoria M. (1993). Agricultural Production and Women's Time Budgets in Uganda. In Momsen, Janet Henshall & Kinnaird, Vivian (Eds.), Different Places,

Different Voices: Gender and development in Africa, Asia and Latin America (pp. 15 - 30). London: Routledge.

Odaga, Adhiambo & Heneveld, Ward. (1995). Girls and Schools in Sub-Saharan Africa: From Analysis to Action. Washington, D.C.: World Bank.

Robertson, Claire. (1984). Formal or Nonformal Education? Entrepreneurial Women in Ghana. Comparative Education Review, 28 (4), pp 639 - 658).

Rose, P.; Yoseph, G. et al. (1997). Gender and Primary Schooling in Ethiopia. United Kingdom: Institute for Development Studies, Sussex University.

Snyder, Margaret C. & Tadesse, Mary. (1995). African Women and Development: a History. Johannesburg, South Africa: Witwatersrand University Press.

Tembon, M.; Diallo I.S. et al. (1997). Gender and Primary Schooling in Guinea. United Kingdom: Institute for Development Studies, Sussex University.

Trevor, Jean. (1975). Western Education and Muslim Fulani/Hausa Women in Sokoto, Northern Nigeria. In Brown, G.N. & Hiskett, M. Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa, (pp. 247 - 270).

The World Bank Group. (1995). The Gender Dimension of Poverty in Sub-Saharan Africa. Available online: <http://www.worldbank.org/aftdr/bp/GENDER/spastat.htm>.

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

Boudon, R. (1969). Les méthodes en sociologie. Paris : Presses Universitaires de France.

Cacouault, M. et Oeuvrand, Fr. (1995). Sociologie de l'éducation. Paris : Editions de la Découverte.

Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck Université.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Bruxelles : De Boeck Université.

Delors, J. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidé par) (1996). L'éducation. Un trésor est caché dedans. Paris : Editions UNESCO / Editions Odile Jacob.

Edet, S. (2000). La mise en place des projet d'école : discours sur des actions... Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale, vol. 33, n°3, 2000, CERSE-Université de Caen ; 27-49.

Education et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de l'Education (2000/1). Les inégalités d'éducation : un classique revisité. Bruxelles : De Boeck / Paris : INRP.

Fountain, S. (1996). Education pour le développement humain. Un outil pour un apprentissage global. Bruxelles : De Boeck Université.

Gauthier, B. sous la direction de (1987). Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Grawitz, M. (1976). Méthodes des sciences sociales. Paris : Dalloz.

Huberman A. M. & Milles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours fragiles. Revue des sciences de l'éducation, volume XIX, numéro 1, 1993, 77-85.

Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Nathan.

Meuret, D. éditeur (1999). La justice du système éducatif. Bruxelles : De Boeck Université.

Mingat, A. et Suchaut, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative. Bruxelles : De Boeck Université.

Ministère de l'éducation /Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE) (juin 2001). Statistiques scolaires 2000/2001. Dakar : DPRE/BSS.

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

Programme des nations unies pour le développement (2000). Rapport mondial sur le développement humain 2001. Droit de l'homme et développement humain. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Programme des nations unies pour le développement (2001). Rapport mondial sur le développement humain 2001. Mettre les nouvelles technologies au service du développement humain. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

PUND, UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. New York : UNICEF House.

Sall, H.N. & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et évaluation en éducation, vol. 19, n°3, 119-142.

Sall, H.N. (1996). Efficacité et équité dans l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar. Thèse de doctorat d'État en sciences de l'éducation.

Van Der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles : De Boeck Université.

Chapitre 4

Deux collectivités, deux projets

Ce chapitre est consacré à la description du contexte du projet. Dans un premier temps, il présente le contexte social, économique et culturel des deux collectivités cibles : Mbadiène et Médina Fass-Mbao. Dans un deuxième temps, il est question des besoins et des attentes des citoyens de ces deux mêmes collectivités. Enfin, dans un troisième temps, nous formulons les objectifs pédagogiques généraux.

1. Caractéristiques socio-économiques et culturelles des milieux

Tout ou presque tout différencie les deux collectivités choisies pour accueillir le projet. Dans les faits, chacune des collectivités abrite un projet relativement différent de celui de l'autre.

1.1 Médina Fass-Mbao

Médina Fass-Mbao est près de la route nationale n° 1, entre Dakar et Rufisque; ce qui le rapproche de la Côte Sud-Est par rapport à la région naturelle du Cap Vert qui est elle-même la partie la plus à l'Ouest du continent africain. C'est une zone résidentielle de la banlieue populaire de Dakar la capitale du Sénégal.

Gros village de la conurbation dakaroise en extension constante, Médina Fass-Mbao est de création relativement récente. C'est en 1980 que le premier habitant s'y installait. Les souches les plus anciennes de sa population actuelle viennent toutes de Fass-Paillote la bien nommée, véritable cloaque au centre d'une ville en pleine expansion. Originaires des campagnes, elles s'étaient installées, au fil du temps, dans cet îlot de taudis sans normes d'hygiène, particulièrement dans les années 1970. C'était la première grosse vague de l'exode rural sous la poussée de la sécheresse qui éprouva durement le Sahel. Ces populations ont été déplacées vers des zones peu ou pas habitées de la région de Dakar. Elles ont été chassées du centre-ville, parfois par la force ou à la suite d'incendies dont l'origine reste encore douteuse, pour céder la place à de prometteurs immobiliers désireux de bâtir la ville nouvelle.



Péninsule du Cap vert

À la suite du nouveau découpage administratif du Sénégal, Médina Fass-Mbao dépend de la Commune d'arrondissement de Sicap Diamaguène qui relève elle-même du département de Pikine. Par la densité et la composition de sa population, ce département est l'un des plus populaires, voire peuplé, de la région de Dakar

Les terres sur lesquelles le village s'est érigé appartenaient aux Lébous, populations historiques et traditionnelles du Cap vert, qui y cultivaient de la pomme de terre. Jusqu'au tout début des années 1980, cette partie de la région géographique de Dakar était une zone privilégiée de cultures maraîchères. Les sols y sont naturellement riches; la nappe phréatique très peu profonde y est même visible à plusieurs endroits. Aujourd'hui encore propices à des activités agricoles malgré leur pollution, ces sols composés d'un mélange de sable marin et volcanique gorgé d'eau sont un véritable handicap au développement d'habitations humaines.

L'aménagement urbain et la diversité de l'architecture font de Médina Fass-Mbao une parfaite réplique de la majorité des localités de la conurbation de Dakar. Toutes sont

bâties selon les normes socioculturelles qui caractérisent les villages traditionnels dans cette partie du continent africain faite de savanes et steppes.

La diversité des groupes humains qui résident à Fass-Mbao rappelle elle aussi le développement des villes africaines. L'urbanisation est le résultat direct de l'exode rural. Les populations rurales fuient la brousse et sont attirées par les mirages de la ville et l'espoir de gains faciles. Les nouveaux arrivants sont généralement reçus par des ressortissants de leur collectivité d'origine regroupés dans des quartiers ou zones urbaines dénommés en souvenir du village d'origine. Ces regroupement villageois témoignent de la transposition en ville de pans entiers des villages traditionnels, tant par le mode de vie que par la qualité des relations humaines. La solidarité et l'entraide entre ressortissants d'une même contrée relèvent du devoir sacré rarement ou difficilement transgressé. Les villes africaines sont bien souvent un patchwork des ethnies qui composent le pays.

Seule l'architecture différencie ces localités qui composent les grandes villes des villages d'origine de leurs nouvelles populations. Tout, jusque dans les moindres détails est fait pour rappeler le village. Dans les campagnes, les cases des villages sont faites avec de matériaux, de paille et de torchis. En ville, le type d'habitat reproduit l'échelle des revenus de ces nouveaux citadins : les plus démunis vivent dans des baraquements faits de planches ou de fûts métalliques récupérés de l'industrie; les moins démunis investissent dans des demeures construites avec des matériaux jugés plus nobles, comme le ciment, avec de toits en zinc ou en fibrociment, mélange d'amiante et de ciment; les plus aisés s'offrent des demeures clinquantes dans des styles inclassables.

Malgré la nature des terrains, Médina Fass-Mbao s'est progressivement urbanisé. À la fin des années 1990, il comptait huit quartiers pour une population de 15.000 habitant dont 80 % de jeunes de moins de 20 ans. Les Wolofs constituent la majorité de la population, suivis des Toucouleurs; puis viennent les Sérères et les Diolas. Cette population est presque exclusivement de religion musulmane (99 %). Par la diversité des ethnies qui en composent la populations, Médina Fass-Mbao est un véritables album de cartes postales de toutes les régions naturelles et culturelles (langues et religions) du Sénégal.

Situé en bordure de la route nationale qui traverse le Sénégal et en face de la zone industrielle de Dakar, le village est relativement dynamique malgré le contexte économique difficile qui caractérise l'Afrique de l'Ouest en général et le Sénégal en particulier. Par leur diversité et leur dynamisme, les nombreux groupements d'intérêt économique de la localité traduisent la volonté des populations de gagner dignement leur vie. Le village affiche sa détermination à prendre son développement en main sous l'action combinée du groupement féminin *Takku liggéey* (littéralement : *se ceindre les reins pour travailler*), du groupement d'intérêt économique '*Bokk jef* ('*s'associer pour entreprendre*') et d'autres associations comme les associations sportives et culturelles de jeunes. Tous ces groupements économiques œuvrent pour la promotion des petites entreprises collectives. Le commerce y est la principale source de revenu, surtout pour les femmes. Les hommes sont plus actifs dans de petites entreprises individuelles de maçonnerie, de menuiserie et de transport, surtout par calèches.

Cependant, Médina Fass-Mbao est un village assez pauvre. Les efforts consentis par les populations semblent presque toujours annihilés par le coût élevé de la vie au Sénégal et à Dakar en particulier; les difficultés d'approvisionnement qu'éprouvent les commerçants; la rareté des numéraires liée au dénuement presque total de l'immense majorité de la population qui n'a pas de revenu fixe.

Outre la survie au quotidien en milieu urbain, l'accès à l'éducation est l'une des principales difficultés du village. Certes, des écoles coraniques y dispensent une éducation traditionnelle. Ce type d'école ouvre des fenêtres sur l'alphabétisation en langues nationales, principalement en wolof et pulaar. Mais l'immense majorité des jeunes ne va pas à l'école ou ne fréquente plus les structures d'éducation formelle. La création d'une école communautaire de base associée à l'ouverture d'un centre d'alphabétisation fonctionnelle a été accueillie, au milieu de années 90, comme la planche de salut d'une jeunesse déscolarisée, oisive, abandonnée à elle-même, proie facile de la déperdition juvénile.

1.2 Mbadiène

Comparativement à Médina Fass-Mbao, Madiène offre un tout autre visage. Petit village traditionnel dans son architecture et dans son mode de vie, cette localité est située à plus de deux cent kilomètres au Sud de Dakar, sur la route nationale n°4 conduisant à Ziguinchor, la capitale de la remuante Casamance. On y est à moins de 50 kilomètres de la frontière qui sépare le Sénégal de la Gambie dont il partage les réalités humaines, géographiques et culturelles.



Région de Kaolack dans le Saloum

Le village est situé en plein milieu sérère, fortement modifié par les mouvements des populations entraînés par la résistance à la colonisation européenne dès la fin du 18^e siècle. Les origines de la création du bourg remontent à cette époque où les chefs traditionnels et coutumiers sérères durent accueillir des populations venant principalement du Nord, de la vallée du fleuve Sénégal et cohabiter avec elles. Ces porteurs d'armes arrivaient avec les marabouts toucouleurs résistant aux colonisateurs européens. Installée sur ces terres offertes à leurs ancêtres par les familles régnantes du Saloum (région historique des Sérères), la population de Mbadiène se compose

principalement de Sérères. Les autres groupes ethniques – toucouleurs, wolof, socé, etc. - se sont fondus depuis de longues générations dans un syncrétisme culturel et religieux dans lequel prédominent les valeurs musulmanes. L'islam est l'unique religion de la localité. Il compte moins de 1 000 âmes.

Quoique fort ancienne, cette origine historique du village y fait cohabiter aujourd'hui encore deux types de gestion, l'une moderne, l'autre plus traditionnelle. Au plan administratif, le village de Mbadiène dépend de la région de Kaolack, du département de Nioro, de l'arrondissement de Koumbale et de la collectivité rurale de Keur Baka. Cette dépendance administrative y est moins visible, moins agissante. À côté des autorités de l'administration représentées par le sous-préfet ayant ses quartiers à Koumbale, la chefferie traditionnelle et agissante y est exercée de père en fils par la descendance directe du premier Toucouleur qui reçut la terre de l'actuel village en offrande et en gage de reconnaissance et de soumission de la part des Sérères. Ce qui ne va pas sans poser de problèmes de relations humaines et, surtout, de rapport d'autorité entre les différentes composantes historiques de la population. Certains, surtout parmi les Sérères, voudraient bien retrouver des prérogatives et préséances perdues au fil du temps. En réalité, le pouvoir est partagé à Mbadiène entre plusieurs instances. Le chef de village est l'autorité reconnue de tous. Cependant, il doit composer avec l'imam. Guide spirituel de la collectivité musulmane, l'imam est aussi un des notables les plus riches de la localité. L'unique boutique du village lui appartient. Le maître d'école coranique complète le trio des chefs charismatiques du village. Cependant, d'autres structures et instances de décision communautaires ont été créées, surtout ces dernières années, pour servir les différents projets de développement économique et social. C'est ainsi que plusieurs groupements y ont été créés, chacun ayant son comité de gestion qui préserve jalousement ses prérogatives. Du fait de ses dimensions réduites, Mbadiène est une véritable mosaïque de pouvoir éclaté et de centres de décisions émiétés que le chef de village doit animer et diriger avec l'habileté digne du dictateur romain Sylla.

Situé en plein Saloum, dans le bassin arachidier, Mbadiène jouit d'une pluviométrie généralement supérieure à la moyenne nationale. Les terres arables sont relativement faciles à cultiver. L'arachide et les cultures vivrières (maïs et mil) sont les principales

productions. Cependant, de nouvelles cultures de rente, comme les pastèques, connaissent un développement notable. L'autosuffisance alimentaire est effective, sauf pour les années de dure sécheresse.

Pour la population essentiellement rurale et agricole, les conditions de vie à Mbadiène sont plus dures qu'à Médina Fass-Mbao. Alors que Médina Fass-Mbao bénéficie des commodités qui font et facilitent la vie en ville, Mbadiène est très peu développée. Il n'y a ni eau courante, ni électricité, ni téléphone. L'eau potable provient du puits creusé au milieu du village pour tous les usages communautaires des hommes et du bétail. L'éclairage y est assuré grâce à des lampes tempêtes au pétrole ou à des bougies, le chauffage et la cuisine par le bois ramassé dans les bosquets des alentours.

Toutefois, du fait de la bonne qualité des sols et des rendements des différentes cultures, le village présente un visage relativement coquet. Les cases en paille et en torchis ont été remplacées depuis fort longtemps par des maisons faites de banco ou de ciment et recouvertes de toits en zinc ondulé. Chaque maison est bâtie sur un grand terrain formant une concession dans laquelle cohabitent plusieurs ménages composant une même famille.

En plus des duretés qui caractérisent la vie dans les campagnes déshéritées sans être forcément pauvres, l'accès à l'éducation est la principale difficulté de la localité. Les écoles les plus proches sont situées à plus de 2 km, à Koumbale qui abrite une école primaire et un collège d'enseignement moyen. Les lycées les plus proches sont à Nioro et Kaolack, tous éloignés de Mbadiène d'une vingtaine de kilomètres. Les établissements de Koumbale sont publics et d'accès gratuit. Mais ils n'offrent aucune autre facilité aux élèves qui les fréquentent. Les enfants de Mbadiène qui vont à l'école s'y rendent tous les jours à pied. Les plus grands et plus chanceux qui fréquentent le lycée doivent trouver un tuteur à Kaolack ou Nioro.

Au total, Médina Fass-Mbao et Mbadiène présentent deux visages bien connus des économistes et des sociologues. Fass-Mbao est en milieu périurbain avec tout ce que cela implique comme problèmes à résoudre pour la survie et l'épanouissement des personnes. Le rythme de la vie y est naturellement plus frénétique, plus trépidante, mais aussi plus stressant et angoissant. Mbadiène est en milieu rural, ce qui laisse supposer

un éloignement des centres de décision et, surtout, un éloignement des retombées du développement et de la modernité. La vie s'y déroule comme au ralenti ; le temps ne semble point compter; toute la collectivité y vaque pour ainsi dire aux mêmes occupations et aux mêmes moments.

À cette toile de fond des deux localités d'accueil du projet viennent s'ajouter d'autres réalités. Les grandes orientations politiques prises au Sénégal pour son essor économique et social depuis le début des années 1980 se fondent sur la formule *moins d'état, mieux d'état*. Les réformes administratives en cours présagent de nouvelles difficultés ou des défis pas toujours compris ou acceptés de tous. L'adoption et la mise en œuvre de la politique de décentralisation administrative visent la participation effective des populations concernées au financement et à la gestion des affaires des collectivités. L'éducation et la santé n'échappent pas à ces diktats. Depuis l'adoption de l'initiative de Bamako, les populations ont progressivement appris à s'acquitter de frais afférents à leur accès aux soins de santé primaires. La couverture médicale, le nombre et la dissémination des cases de santé ne semblent pourtant pas de nature à satisfaire la demande. Cependant, la généralisation de l'expérience acquise dans ce domaine est inéluctable. Par contre, l'accès à l'éducation au Sénégal en général, et en milieux périurbain et rural en particulier, pose problème.

2. **Besoins et attentes en éducation**

Au Sénégal en général, pour les plus déshérités en particulier, les besoins et attentes en matière d'éducation s'expriment en trois directions :

- 1- insertion socioprofessionnelle, c'est-à-dire réalisation de soi comme producteur;
- 2- accomplissement comme citoyen;
- 3- accès à la culture moderne.

Pour la majorité des demandeurs d'éducation, la plus grande priorité semble bien être l'épanouissement individuel, particulièrement au plan économique et matériel. Ce que la génération actuelle va chercher à l'école, c'est la réalisation de soi comme producteur. Mais il y a longtemps que l'effet direct de l'éducation formelle sur l'insertion professionnelle est perçu comme un miroir aux alouettes, un pari perdu d'avance. Ces

désillusions trouvent justification dans le chômage des diplômés et produits du système éducatif. À la fin des années 70, le Sénégal se retrouvait face à un phénomène jusqu'alors inconnu : l'impossibilité pour le tissu économique, et surtout pour l'administration, d'absorber les élèves et étudiants sortant des écoles et centres de formation. Ce phénomène, mis à jour par la constitution d'associations de *maîtrisards chômeurs* et l'obligation pour les étudiants titulaires d'une maîtrise et même d'un doctorat d'état en médecine de se recycler dans d'autres filières professionnelles s'est aggravé au début des années 1990 en raison de l'obligation de à l'état sénégalais de réduire de manière significative le nombre des agents en service dans l'administration et dans les établissements publics ou parapublics.

L'accomplissement de soi comme citoyen est le complément naturel de la réalisation de soi comme producteur. Il se réduit bien souvent au désir d'acquérir un statut social fait d'un mélange de bien-être matériel et de reconnaissance par la collectivité. Face aux désillusions scolaires, s'expatrier aux quatre coins du globe est plus que jamais auparavant une des valeurs cardinales au Sénégal. Par une sorte de juxtaposition des valeurs islamiques et des traditions locales, depuis les temps immémoriaux, les habitants de cette région d'Afrique ont toujours été de grands migrants à la recherche de la fortune. Le dynamisme actuel du secteur informel, surtout dans le domaine du commerce traduit bien ces aspirations. Aujourd'hui, c'est toute la jeunesse du Sénégal, renforcée en cela par l'essor du mouridisme et la réussite des Baol-baol, qui rêve d'aller faire fortune en Europe et en Amérique du Nord. Même les contrées les plus éloignées comme la Corée, le Japon voire l'Australie exercent sur eux une fascination insatiable. L'ambition personnelle qui sous-tend cette soif de réussite sociale semble pour beaucoup d'entre eux nécessiter de longues études.

Dans un tel contexte, l'acquisition d'une culture raffinée peut sembler de peu d'intérêt, de peu d'importance. Or l'accès à la culture moderne et l'ouverture sur le monde ont comme principal vecteur le système éducatif. Cependant, si les Sénégalais sont demandeurs d'éducation, c'est *faute de mieux*, en attendant de saisir d'autres occasions. L'éducation de type moderne serait alors l'apanage d'une faible frange de la société qui préserve jalousement ce privilège, synonyme d'accès au pouvoir politique.

Comment appréhender ces nombreuses synonymes à la fois d'une demande d'éducation de qualité et un empressement à se réaliser comme producteur?

Dans chacune des deux collectivités, à Médina Fass-Mbao et à Mbadiène, deux groupes cibles ont été finalement identifiés pour la mise en œuvre du projet. Le premier groupe cible est composé d'apprenants, c'est-à-dire les enfants âgés de 9 à 15 ans et qui sont déscolarisés ou non encore scolarisés. Ils constituent la clientèle traditionnelle des écoles communautaires de base. Le deuxième groupe cible comprend tous les adultes. C'est à eux que s'adressent généralement les programmes d'alphabétisation fonctionnelle.

Pour l'exécution du projet, l'évaluation des besoins en éducation de ces populations consiste, d'une part, à déterminer les écarts entre les compétences existantes et les compétences souhaitées et, d'autre part, à établir les priorités d'intervention. À cette fin, on a utilisé l'approche habituelle des écoles communautaires de base. Celle-ci consiste en la négociation des thématiques et des contenus scolaires des programmes avec les participants. Cette approche permet un apprentissage social et personnalisé, correspondant aux besoins du milieu.

Les besoins se définissent comme l'écart entre le niveau de compétence initial dans chacun de ces domaines et le niveau de compétence souhaité par les collectivités et les groupes de parrains des deux écoles communautaires de base. L'analyse des besoins demeure très générale; elle produira une matrice de base à partir de laquelle se fera l'élaboration des objectifs de formation. Il est entendu que certains apprenants (élèves ou adultes) possèdent des acquis initiaux importants, d'autres n'ont pratiquement aucune des connaissances scolaires ou professionnelles requises par la société postindustrielle. Une telle liste de besoins fondamentaux de chacun permet aux planificateurs de la formation de fixer des objectifs généraux et des objectifs particuliers. En somme, le volet pédagogique du projet demande de personnaliser le programme d'études. Dans ce contexte, certains éléments des programmes seront donc communs à tous les apprenants, d'autres s'appliqueront à des sous-ensembles d'apprenants alors que d'autres seront particuliers à quelques participants seulement.

Les besoins d'apprentissage sont décrits sous forme de comportements cognitifs, moteurs, sociaux ou affectifs. Ces besoins peuvent être formulés dans ces trois domaines autour des thèmes suivants :

- l'initiation à la technologie informatique
- l'apprentissage de la langue nationale
- l'apprentissage du français
- l'apprentissage en sciences naturelles et sociales à l'aide de la technologie
- l'intégration plus générale des TIC et des apprentissages
- l'utilisation des TIC dans des activités productives

Par exemple, préalablement au projet, dans chacune des collectivités, trois grands domaines d'apprentissage avaient été déterminés pour les élèves, c'est-à-dire :

- l'initiation à la technologie
- l'apprentissage de langues : lire et écrire le wolof, le puular et le français
- l'apprentissage des sciences naturelles et de la géographie.

Dans le premier cas, il n'y a aucun des apprenants qui n'ades connaissances préalables en informatique; dans les deux autres cas, compte tenu de la culture du milieu et des expériences scolaires préalables, certains besoins peuvent être regroupés aux fins d'enseignement, tandis que d'autres seront individuels.

Ces besoins visent des finalités dont les plus importantes semblent être, dans l'ordre, pour nos interlocuteurs de Médina Fass-Mbao, de Mbadiène et de l'ONG ADEF-AFRIQUE responsable de ces écoles communautaires de base :

- l'insertion professionnelle
- l'acquisition de savoir-faire de type professionnel
- l'apprentissage des langues nationales
- le retour dans le système formel lorsque cela est possible.

L'insertion professionnelle était le pari de ADEF-AFRIQUE. D'autres ONG intervenant en éducation de base privilégient l'option passerelle, c'est-à-dire la préparation des élèves à la poursuite des études dans le système formel d'éducation. L'option insertion retenue par ADEF-AFRIQUE, se justifierait en partie par le souhait des populations bénéficiaires de ses ÉCB de tirer un profit économique et social immédiat de cette forme de scolarisation. En ayant recours aux méthodes actives de recherche participative (MARP), compte tenu des réalités du milieu, chaque collectivité était amenée à choisir des activités productives spécifiques servant à dispenser une formation surtout pratique aux apprenants. Il s'agit en l'occurrence le plus souvent de *petits métiers* ne nécessitant pas de lourds investissements ni pour la formation ni pour leur réalisation ultérieure.

L'option insertion professionnelle entraîne la nécessité d'acquérir des savoir-faire de type professionnel. À bien des égards, l'adhésion des populations à cette finalité est révélatrice à la fois d'une contradiction et d'une clairvoyance. Contradiction parce que même secrètement, les élèves et leurs parents aspirent à retourner vers au système formel d'éducation. Si cette aspiration se confirmait, elle supposerait de manière prioritaire une bonne préparation à des études de type général qui mettent peu ou rarement l'accent sur les vocations professionnelles. Clairvoyance parce que, malgré tout, les ménages qui inscrivent leurs enfants dans les ÉCB ont le sentiment que finalement l'école ne sert à rien. Ce sentiment serait fondé sur la réussite des acteurs du système informel. Il se justifierait également par le désœuvrement des produits et diplômés de l'éducation formelle. De plus en plus de diplômés sont obligés de se reconverter dans des professions auxquelles l'école ne les a pas préparé.

L'ambivalence des attentes des populations bénéficiaires des ÉCB s'expliquerait par le sentiment que ce type d'école est moins noble et qu'il est uniquement conçu pour des populations dites de seconde zone. Les écoles communautaires de base seraient alors des établissements réservés à des populations déshéritées et exclues du système formel auquel la conscience collective attribue quelque valeur. Cette impression se justifierait également par le fait que les écoles communautaires sont payantes et ont un avenir incertain, là où le système formel offre un accès gratuit et des possibilités de poursuivre les études. Pour certains responsables de l'éducation, le financement des ÉCB devrait être du ressort exclusif de ceux qui en bénéficient. Il leur appartiendrait

même de prendre en charge les salaires du personnel. Or, comparativement aux enseignants du système formel, les volontaires qui enseignent dans les ÉCB sont peu ou pas formés; leur situation professionnelle est également peu stable.

Rétrospectivement, la fermeture de nombreuses ÉCB dès la fin de leur période de lancement qui dure quatre ans et au cours de laquelle l'État leur alloue des ressources financières pour le fonctionnement et pour les salaires, corrobore l'impression de précarité de ce type d'école en sa philosophie actuelle. D'où le souhait exprimé par les populations au fil du déroulement de l'expérience d'éducation communautaire de base de concevoir les ÉCB comme des passerelles de retour dans le système formel.

Le souhait d'apprendre et de maîtriser la lecture et l'écriture dans les langues nationales accompagnerait, lui aussi la contradiction et la clairvoyance mentionnées plus haut. Il traduit la prise de conscience culturelle qui s'amplifie en Afrique et au Sénégal. La maîtrise des mécanismes fondamentaux de la lecture et de l'écriture permet également de se fondre dans une frange croissante de la population qui lit et écrit dans les langues nationales. En effet, malgré l'omission dans les statistiques officielle, un nombre important de Sénégalais lisent et écrivent dans les langues nationales grâce aux caractères de l'alphabet arabe avec des adaptations locales liées aux spécificités linguistiques. Le secteur de l'économie informelle grouille de lettrés de cette catégorie disposant une littérature abondante, même si elle est plus à caractère religieux. Ces compétences qu'ils démontrent semblent suffisantes pour toutes leurs actions commerciales internationale et d'envergure croissante, avec leurs ambassadeurs et représentants commerciaux dans les pays partenaires.

Les attentes et besoins auxquels l'éducation communautaire de base doit répondre sont donc nombreux et variés. Véritables missionnaires des temps modernes, les employés en service dans les ÉCB voudraient ou devraient effectivement faire acquérir à leurs élèves des compétences de type scolaire qui puissent permettre à certains qui le souhaitent de poursuivre les études dans le système formel d'éducation. C'est l'option passerelle. Fort des désillusions de ce même système formel, ils s'efforcent également de bien préparer leur clientèle à la pratique d'activités professionnelles rentables. C'est l'option insertion professionnelle. Compte tenu des hésitations du système formel d'éducation à prendre en charge l'enseignement offert en langues nationales,

l'innovation était possible dans un système sans passé. La pratique des langues nationales représente ainsi un des atouts majeurs de l'éducation communautaire de base.

Les cibles des ÉCB ne se réduisent aux seuls élèves. Les adultes illettrés ou déscolarisés, dont les femmes, devraient eux aussi bénéficier des services offerts dans ces nouvelles structures d'éducation, surtout pour apprendre à lire et à écrire. Parmi eux, les plus jeunes pourraient saisir cette occasion éducative pour acquérir ou consolider des compétences professionnelles directement productives.

Dans chaque collectivité, des objectifs d'apprentissage spécifiques s'adresseraient aux deux grands groupes cibles ; pour cerner les élèves d'une part, les adultes de l'autre.

3. Objectifs d'apprentissage

Les buts ou les objectifs d'apprentissage décrivent les produits du programme, par exemple, le comportement attendu des apprenants à la fin de celui-ci. Dans ce document, les objectifs d'éducation de base seront exprimés comme des comportements observables et mesurables. Conformément aux pratiques nord-américaines, les objectifs d'apprentissage ont été définis en précisant *qui pourra démontrer l'acquisition d'un comportement dans un contexte spécifique et quel est le niveau de compétence escompté.*

Pour guider la définition des objectifs, la taxonomie des objectifs d'apprentissage de Bloom a été retenue comme référence de base. Bloom distingue trois grandes familles d'objectifs : cognitifs, comportementaux et affectifs. Dans cette taxonomie, les objectifs cognitifs sont répartis en six catégories, à savoir :

- a) la simple connaissance (définir, rappeler ou se souvenir d'éléments précis);
- b) la compréhension (traduire, interpréter, extrapoler);
- c) l'application (relier, organiser, classier ou utiliser des abstractions pour exécuter);
- d) l'analyse (distinguer, repérer, séparer, contraster ou classer des relations);
- e) la synthèse (produire, modifier, restructurer, engendrer ou dériver);
- f) l'évaluation (porter des jugements, évaluer, coter ou peser).

Dans la mise en œuvre du projet, ces six classes d'objectifs cognitifs ont été complétées comme le suggèrent Herring et Izard (1992), par :

g) les compétences interpersonnelles (l'aptitude à avoir des interactions avec les autres); et

h) les comportements éthiques (intégrité et comportement selon des normes de conduite professionnelle et selon ses propres croyances).

La combinaison de la taxonomie de Bloom avec les suggestions Herring et Izard a pour objectif de s'adapter à la terminologie proposée par Delors et al. (1996). Ces derniers distinguent entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-devenir et le savoir-être avec les autres : la coopération, le respect, la participation, la démocratie, etc.

La fixation des objectifs, que ce soit dans la perspective de l'apprenant (élève ou adulte) ou dans celle du facilitateur, constitue pour ainsi dire la pierre d'angle de l'élaboration du programme. Il ne suffit pas de fixer le but général d'un programme. Il faut aussi énoncer les objectifs spécifiques correspondant aux résultats attendus. Une bonne planification permet de décrire avec précision les résultats de l'apprentissage en termes de comportements observables et mesurables. À cette fin une taxonomie structurée est essentielle. C'est à partir d'une liste des *choses* que le sujet pourra faire quand il aura appris qu'il est possible de planifier une activité d'apprentissage. Cette liste aide à préparer les expériences d'apprentissage et elle permet d'évaluer les programmes.

À la lumière, d'une part, de l'analyse des besoins et attentes des populations et, d'autre part, du cadre théorique ainsi esquissé pour la fixation des objectifs d'apprentissage le projet s'est investi dans quatre blocs : 1- l'initiation à l'informatique; 2- l'apprentissage des langues nationales et du français; 3- l'apprentissage des sciences sociales et naturelles; 4- les apprentissages spécifiques à chacun des deux groupes cibles (élèves ou adultes).

3.1- Initiation à la technologie

C'est le même objectif pour tous. Les apprenants devraient connaître le fonctionnement de base d'un ordinateur : être capable de le mettre en marche et de faire des opérations élémentaires ; savoir faire du traitement de texte ; pouvoir intégrer le traitement de texte

dans le cadre d'autres programmes d'apprentissage : composition, rapports, illustrations, etc. ; pouvoir communiquer avec d'autres par courriel? etc.

À ces objectifs de base en technologie sont venus s'ajouter des objectifs de type professionnel : maîtrise des techniques de bureautique; de gestion financière; d'animation d'une présentation sur Power Point; de commerce électronique grâce à la création d'un site Web dans lequel insérer des opportunités d'affaires avec l'extérieur ; de réalisation de bandes d'annonces publicitaires, de cartes de visites, de cartes d'invitation et de faire-part, etc.

Ces objectifs en informatique ne s'adressent pas avec la même intensité à tous les apprenants. Pour la majorité des élèves, l'objectif principal poursuivi en informatique était de les familiariser à l'univers des ordinateurs, des les rendre capables d'utiliser l'outil informatique à des fins d'apprentissage ou d'auto-apprentissage, de développer leur créativité et leur curiosité grâce à des outils comme Power Point pour la création de diapositives *expressives*, des outils de dessin, etc. Cependant, les élèves les plus âgés, surtout les filles, ont très tôt manifesté le souhait de suivre des formations renforcées en informatique afin de prospecter plus facilement le marché du travail. Pour leur part, certains adultes étaient (sont) porteurs de projets plus précis, particulièrement pour l'établissement de bilans financiers, la gestion de stocks commerciaux y compris pour une officine de pharmacie, etc.

Tenant compte à la fois des suggestions de Herring et Izard (1992) et de la terminologie de Delors et al. (1996), l'informatique a été intégrée aux séances d'apprentissage organisées à l'intention des adultes pour des raisons stratégiques. L'objectif poursuivi était de les motiver davantage à suivre des séances d'alphabétisation fonctionnelle dans leurs langues, sans trop d'interactions avec autrui. L'hypothèse de l'alphabétisation des adultes au moyen de l'ordinateur postule que la présence d'une tierce personne, même un facilitateur, dans un contexte culturel fortement marqué par la pudeur et la discrétion, réduit progressivement la motivation et l'engagement. Par contre, le recours à la *machine* comme partenaire permet un apprentissage (au moins initial) plus intensif et moins *crispé*.

3.2- Apprentissage des langues nationales et du français

L'initiation aux langues nationales constituant une des pierres angulaires de l'éducation de base, l'introduction de l'ordinateur dans ce type d'apprentissage poursuivait plusieurs objectifs entre autres :

- la progression dans les acquisitions et dans l'appropriation-assimilation des différents contenus au rythme propre de chaque apprenant;
- l'auto-apprentissage et le renforcement individuels ou en petit groupes des acquisitions, en dehors des séances prévues à cet effet;
- l'apprentissage d'une autre langue que la sienne;
- la valorisation des langues nationales médiatisées sur ordinateur; etc.

Le renforcement de l'apprentissage du français par l'informatique avait comme objectif principal d'accroître la motivation des apprenants; de les rendre plus assidus aux cours; de les entraîner à s'auto-corriger et à composer des textes de longueur variable afin de renforcer les capacités de productions littéraires, d'expression et d'échange avec autrui, etc.

3.3- Apprentissage des sciences sociales et naturelles

Ce bloc s'adresserait principalement aux élèves. Pour les sciences sociales et naturelles, l'objectif était plus celui de la démonstration et de la recherche-action quant à l'introduction de l'informatique dans des activités pédagogiques plus classiques. Les enseignants ont été formés à interroger leurs pratiques pédagogiques, à analyser les programmes et contenus de l'enseignement afin d'identifier les parties du programme qui pouvaient être informatisées, soit par leurs productions personnelles soit par l'utilisation de ressources trouvées sur le Web. Pour les productions personnelles, ils ont été formés à l'utilisation d'éditeur de pages Web comme Frontpage.

3.4- Apprentissages spécifiques aux groupes cibles

Ce bloc poursuit trois objectifs, c'est-à-dire :

- a- rentabiliser les équipements acquis grâce au projet pour générer des ressources financières additionnelles pour la pérennisation de l'ÉCB;

- b- poser des jalons d'endogénéisation de l'ÉCB et de l'éducation communautaire de base : en faire l'affaire propre de la collectivité, où chacun trouve profit et se sent concerné;
- c- dispenser aux membres de la collectivité qui le souhaitent, et à leur demande, des formations personnalisées en informatique; ce type de formation s'adresserait à des élèves d'autres établissements que les ÉCB qui souhaitent découvrir l'univers des ordinateurs; il s'adresserait également à des adultes dont l'activité professionnelle requiert l'utilisation d'un ordinateur ou qui désirent simplement demandeurs de formation en informatique pour accroître leurs chances d'insertion professionnelle.

Ces objectifs se poursuivraient en fonction des particularités de chacune des deux collectivités.

Mbadiène étant plus rural et agricole, la collectivité dispose de plus de temps à la fin de la saison des pluies et une fois les récoltes terminées et rentrées. La vie s'y déroule presque au ralenti entre janvier et mai avant le désherbage des champs pour la nouvelle saison. L'islam est également l'unique pratique religieuse de la localité. Afin d'occuper utilement les adultes, le projet leur a offert de mieux connaître leur religion grâce un CD-ROM du Coran qui devait leur ouvrir la possibilité d'approfondir leurs connaissances sur le Web. La gestion informatique des ressources financières générées par le broyeur de mil, le télécentre et le groupe électrogène offerts par le projet était un autre objectif.

Médina Fass-Mbao est plus animée, plus grouillante. La collectivité des adultes y dispose de moins de temps qu'à Mbadiène. Malgré ces sollicitations, c'est dans cette localité qu'ont été testées les possibilités d'alphabétisation fonctionnelle avec le concours de l'ordinateur. Un premier objectif a été de former des facilitateurs parmi les adultes : deux femmes et deux hommes. Compte tenu également de l'environnement humain et économique, c'est dans cette localité que les offres de service ont été plus systématisées. Deux objectifs étaient poursuivis parallèlement : générer des ressources financières pour assurer la survie de l'ÉCB et démontrer l'utilité pratique de l'informatique dans les activités de la vie quotidienne, la gestion d'un fonds de commerce, par exemple.

En fin de compte, le projet qui avait été initialement planifié pour répondre à des besoins strictement scolaires et pédagogiques s'est étendu aux différentes cibles rencontrées à Médina Fass-Mbao et Mbadiène. Les habitants de Fass-Mbao présentent toutes les caractéristiques des populations des faubourgs des villes africaines en expansion rapide. Fuyant les campagnes, elles sont attirées par les lumières et mirages de la ville. Elles rêvent de prospérité facile mais sont confrontées à des conditions de vie peu enviables. Oubliées des politiques de développement économique et social, elles s'investissent dans le secteur informel de l'économie. Mbadiène, par contre est plus serein, plus fier. La terre y nourrit son homme. L'arachide y est encore la principale culture de rente. Mais le sort semble inexorablement voué tous ses habitants à demeurer paysan de père en fils.

Par delà les objectifs d'accroissement artificiel des taux de scolarisation, l'éducation de base est, dans ces deux localités, à l'image du pays, une promesse d'accès à l'éducation et d'ouverture sur le monde. Les ÉCB y scolarisent des enfants d'âge scolaire dont la grande majorité ne va plus ou n'a jamais été à l'école. Mais l'incohérence des stratégies en matière d'éducation communautaire de base en assombrit les perspectives. Cette nouvelle approche éducative constituerait une véritable solution de rechange au système formel d'éducation si ses orientations pédagogiques étaient confirmées et soutenues par l'état. L'enseignement par et dans les langues nationales, qui est son credo, est une innovation attendue depuis le début des années 60 avec les indépendances. La préparation à l'insertion professionnelle et à la création de son propre emploi par ceux qui en bénéficient est elle aussi une option intéressante, compte tenu des contraintes économiques et de l'étroitesse du marché. Cependant, les programmes offerts par les ÉCB devraient veiller à consolider les chances de poursuivre les études et d'accéder à l'enseignement supérieur.

En s'insérant dans un tel contexte, le projet visait l'amélioration de la qualité des apprentissages dans les ÉCB. Le pari d'y introduire les TIC a été l'objet particulier de cette recherche. Le postulat initial des chercheurs était que les TIC favorisent une plus d'équité, une plus grande efficacité et efficience. L'élargissement des actions du projet aux adultes s'est imposé naturellement. Les motivations des participants sont pour leur part, stratégiques; ces derniers sont en contact quotidien avec les activités sur le terrain.

La philosophie à la base de la création des ÉCB semble de nature à les voir disparaître à la fin de la période de financement par l'état. Cependant des motivations d'équité et le fait que l'informatique et les TIC peuvent servir de pôle magnétique qui stimule la curiosité : l'ordinateur et l'informatique seraient des faiseurs de miracles qui deviennent des ressources communautaires. Depuis au Sénégal, avec l'avènement d'Internet et avec la multiplication des téléc centres qui attirent leur clientèle grâce à des enseignes publicitaires vantant les possibilités de communication à moindre coût, chacun voudrait bien expérimenter les limites et possibilités d'un outil aussi vanté.

En conséquence, la pérennisation et d'engogénisation de telles projets deviennent une préoccupation des collectivités toute entières.

Chapitre 5

Planification et réalisation du projet

Ce chapitre traite premièrement de l'atteinte des objectifs d'apprentissage; deuxièmement des objectifs administratifs et troisièmement de la pérennisation du projet. Dans chaque cas il présente concurremment les plans et les détails de mise en œuvre. Ces titres permettent essentiellement de faire la chronologie des événements qui ont marqué ces quatre années. Par souci de rigueur scientifique, il a été décidé d'adopter une approche inspirée des méthodologies de la recherche ethnographique. C'est l'approche qui, selon les chercheurs, permet le mieux de rendre compte de la réalité complexe de la vie villageoise dans des milieux en voie de développement.

1- Planification pédagogique et apprentissages réalisés

La sélection des modalités ou des méthodes d'enseignement et de formation se fait en fonction des objectifs à atteindre. Elle tient aussi compte des caractéristiques des apprenants : de leur motivation, des styles et des conditions d'apprentissage et des technologies d'enseignement disponibles. Dans le contexte particulier du projet, le choix d'une modalité d'enseignement, notamment l'exploitation des TIC, permet d'ouvrir l'éventail des possibilités.

Dans l'école africaine traditionnelle, la conception des cours et le choix de techniques d'enseignement étaient souvent faits de façon théorique. Les enseignants et les apprenants étaient prisonniers du contenu, particulièrement dans le cas de programmes hérités de l'époque coloniale. Bon nombre de ces cours étaient enseignés selon la méthode directive, ou centrée sur l'instructeur. La formation offerte n'était pas dispensée en fonction de problèmes réels. De plus, les méthodes d'enseignement ne correspondaient ni au style cognitif, ni aux intérêts, ni aux contraintes du milieu. Les efforts pour rendre l'éducation accessible à tous forcent les méthodes d'enseignement à changer.

L'école communautaire de base s'inscrit en faux contre cette rigidité systémique. Il ne suffit pas d'enseigner à lire, à écrire et à compter, il faut aussi comprendre

les raisons pour participer au programme d'éducation de base. Celle-ci ne prend de sens que dans la mesure où les apprenants peuvent prendre des initiatives, faire preuve d'esprit critique ou se sentir responsables. Il faut amener les collectivités de base à voir l'utilité d'apprendre. Dans un contexte de scolarisation de jeunes adultes, il est important de chercher les scénarios d'apprentissage qui optimisent l'interaction des apprenants. Les programmes d'enseignement de base qui ont permis des interactions et ont suscité des réactions de la part des sujets se sont avérés des plus efficaces.

1.1 Conditions d'apprentissage

Pour réfléchir aux conditions d'apprentissage, il faut se pencher sur les caractéristiques des sujets autant que sur la tâche d'apprentissage envisagée. Conformément aux domaines d'apprentissage mentionnés ci-dessus, il est nécessaire de distinguer, d'une part, apprentissages techniques (initiation à la technologie) et, d'autre part, compétences scolaires habituelles en éducation de base.

1.1.1 Apprentissages techniques

Puisqu'il s'agit d'une initiation pour tous les élèves à la technologie, ce volet de l'apprentissage se fera en fonction de la disponibilité des équipements. L'initiation à la technologie se fait sur une base individuelle. L'exploitation des TIC pourra, tel qu'il est depuis la conception du projet, se faire aussi en coopération avec les gens de la collectivité.

Par le passé, pour faire de l'éducation de base, diverses méthodes d'enseignement ont été utilisées en plus de l'école traditionnelle. Nous croyons maintenant que l'instruction assistée par ordinateur et la conférence électronique ont aussi un rôle potentiel à jouer en éducation de base. Dans ce projet, on tente d'appliquer des méthodes mixtes d'enseignement, par exemple l'étude en groupes habituellement utilisée dans les écoles communautaires de base et l'exploitation de l'inforoute. Les apprenants autonomes et plus disciplinés apprécient généralement plus les cours dispensés par ordinateur. Selon le cas,

la technologie informatique devrait être utilisée pour compléter les autres formes d'enseignement plutôt que comme méthode de remplacement.

1.1.2 Apprentissages généraux

Conformément à l'esprit des écoles communautaires de base, les facilitateurs doivent amener les participants à formuler leurs propres objectifs afin de leur préparer un plan d'apprentissage. Par la suite, chacun sera invité à cheminer à travers un nombre donné d'unités. Certains aspects des programmes pourront être faits en groupe, d'autres devront être adaptés pour répondre aux besoins individuels. Les volontaires interviennent dans la mise en disponibilité des contenus et des ressources : les manuels et les autres ressources didactiques. Les volontaires de l'éducation répondent ainsi aux besoins des individus. Les médias électroniques, le matériel audiovisuel, les disquettes, les ordinateurs et les pages Web ne sont que des ressources additionnelles à être mises à la disposition des apprenants.

Cette section sur le plan d'apprentissage traite successivement de la pédagogie dans les écoles communautaires de base, de l'enseignement et de l'intégration de la technologie.

1.1.3 Pédagogie dans les écoles communautaires de base

Innovation assez récente dans un contexte éducatif rigide, les écoles communautaires de base présentent de nombreux atouts à renforcer et à préserver. Les approches pédagogiques qui y sont édictées sont fort différentes de celles qui sont pratiquées dans le système formel d'éducation. Les contraintes institutionnelles et administratives constituent les différences les plus importantes des deux types d'école. Dans les écoles traditionnelles, les élèves sont soumis à un rythme scolaire, à des exigences de résultats et de présence qui les autorisent à poursuivre ou qui les en excluent. Le séjour et la progression à travers les étapes du système dépendent de l'adaptation aux exigences scolaires, des résultats et de l'assiduité aux cours. Les objectifs, contenus et méthodes d'enseignement différencient également les deux types d'école. Le système formel semble tout entier tourné vers l'entrée dans l'enseignement

supérieure sanctionnée, niveau après niveau, par des diplômes officiels dont les normes sont établies par l'État. Le poids du passé et les *traditions pédagogiques* contribuent aussi un ensemble de facteurs caractéristiques du système formel dont le français est le médium.

L'âge d'entrée dans les ÉCB est leur premier atout. Contrairement au système classique, qui recrute à partir de 6-7 ans, avec un schéma 6-4-3 jusqu'à la fin des études secondaires, les élèves des ÉCB sont, en théorie, âgés de 9 à 15 ans. Dans la pratique, tout enfant qui le souhaite y est admis pour une durée théorique des études de 4 années. Autre particularité, l'exclusion n'y est pas pratiquée car il n'y a pas d'exigence de résultats scolaires. Alors que les classes d'âges sont relativement homogènes à chaque niveau et pour chacun des cours dans l'enseignement de type formel, elles peuvent être hétérogènes dans les ÉCB.

Les programmes et contenus d'enseignement dispensés exclusivement dans les langues nationales pendant les deux premières années, puis en langues nationales et en français dans les deux dernières années, peuvent varier d'une ÉCB à l'autre, compte tenu des besoins et des souhaits exprimés par les populations cibles. Qu'elles aient pour objectif déclaré de préparer l'apprenant à s'insérer dans le tissu économique en lui dispensant les savoirs et savoir-faire indispensables à cet effet, ou qu'elles visent à le préparer à réintégrer le système formel d'éducation, toutes les ÉCB ont pour trait commun l'effort consenti à faire acquérir aux apprenants des savoirs et savoir-faire immédiatement exploitables dans la vie quotidienne. Elles appliquent ainsi, même à leur propre insu, une approche pédagogique centrée sur la pédagogie par objectifs d'intégration et par l'approche par les problèmes.

L'appel constamment adressé à des intervenants extérieurs pour partager leurs savoirs et savoir-faire sociaux et professionnels avec les apprenants est un autre atout de l'éducation communautaire de base. Très souvent invités, ces intervenants viennent seconder les volontaires de l'éducation de base qui ne s'arrogent ni le monopole de l'enseignement ni celui de la connaissance, dans la

poursuite de leur mission éducative. En réalité, c'est toute la collectivité qui est éducative. Le savoir et la culture prônés ne sont pas uniquement livresques, même si de larges fenêtres sont ouvertes sur ce type de savoir et de culture indispensable à la vie moderne. Les programmes et contenus d'enseignement sont en effet élaborés au cours de négociations entre les équipes d'encadrement pédagogique composées par les volontaires, leurs superviseurs et employeurs, et les populations organisées en comités de gestion de leur ÉCB.

Le rythme scolaire dans les ÉCB est lui aussi plus souple et différent de celui du système traditionnel. Le rythme et les régulations scolaires y sont moins artificiels, plus en phase avec l'organisation sociale du temps et les occupations socialement utiles. Il n'y a ici ni calendrier, ni jours de classe, ni congés imposés de l'extérieur. Naturellement, comme dans toute organisation dynamique, une fois les règles de fonctionnement adoptées de manière consensuelle par les populations et les volontaires, elles s'imposent à tous avec discernement.

Il en est ainsi quant à la poursuite de leur mission par les volontaires tant que ces derniers participent à cette volonté de faire de l'ÉCB l'affaire propre de la collectivité bénéficiaire. En effet, on compte sur les volontaires de l'éducation de base pour former des relais choisis dans la population dans le but de les remplacer au terme des quatre premières années de lancement de chaque nouvelle école.

La mise en œuvre de ces principes et orientations, dont les résultats sont pourtant perceptibles, ne va pas sans poser quelques problèmes. Par exemple, certaines des activités généralement préconisées pour préparer les apprenants à l'insertion professionnelle paraissent plus les destiner à pratiquer des activités productives au revenu marginal. Elles laisseraient croire au sociologue averti des réalités scolaires que les ÉCB sont finalement destinées à la reproduction sociale, qu'elles servent à former des catégories de citoyens défavorisés issues de milieux déjà défavorisés.

Compte tenu de la place et du rôle du français à l'école, dans l'administration, dans les affaires économiquement significatives et dans l'État moderne, le poids

et la place du français dans les ÉCB font eux aussi problème. Est-ce la durée des études dans les ÉCB qui est trop courte pour permettre une réelle consolidation des acquisitions dans et par cette langue officielle ? Est-ce la passerelle entre l'éducation de base et le système formel d'éducation qui n'est pas clairement définie? Est-ce les volontaires et les relais qu'ils sont censés former qui n'ont pas eux-même tout le bagage pédagogique et toutes les connaissances requises pour bien préparer leurs élèves à réintégrer le système formel?

La formation de leurs propres remplaçants par les volontaires semble être le véritable talon d'Achille de l'éducation communautaire de base. Le choix des personnes à former comme relais suscite ipso facto des dissensions sociales. Leur élection parmi des jeunes de la collectivité exacerbe et révèle des rivalités et antagonismes pouvant avoir des répercussions jusque sur l'harmonie et la paix sociale. Si leur formation pédagogique était exclusivement confiée aux seuls volontaires, elle pourrait aboutir à former des éducateurs peu qualifiés pour poursuivre avec efficacité les missions et objectifs si ambitieux de l'éducation communautaire de base.

En tout état de cause, l'éducation communautaire de base doit être confirmée comme véritable alternative au système actuel. Les ÉCB peuvent jouer le rôle de laboratoire pédagogique en grandeur réelle pour la définition d'un type d'école plus adapté aux besoins et aux attentes des personnes et de la société, et à même de contribuer à la formation des ressources humaines indispensables au développement. L'éducation communautaire de base et les ÉCB qui la matérialisent méritent d'être bâties sur d'autres intentions que le simple relèvement des taux de scolarisation.

1.1.4 Enseignement et intégration de la technologie

Dans leur jeune tradition pédagogique, les ÉCB dispensent trois grands types de formation. Le premier comprend toutes les activités scolaires traditionnelles, comme l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, en langues nationales. Ces apprentissages sont renforcés au cours des deux dernières

années par l'introduction du français. Le programme des ÉCB comprend aussi des disciplines qui ont des objectifs d'apprentissage plus ambitieux, comme la composition de textes, les sciences de la vie et de la terre, les sciences sociales, la géographie, etc. En principe, ces formations de type scolaire devraient préparer les élèves à réintégrer le système formel.

Les ÉCB offrent également des formations orientées vers la maîtrise de savoir-faire professionnels. Les techniques les plus enseignées portent sur la production avicole, le maraîchage, la teinture sur tissu, le tissage de macramé, la gestion et la commercialisation des produits issus de ces activités. Enfin, les ÉCB servent de cadre à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes.

Depuis le démarrage du projet initié par le CRDI, les ÉCB s'intéressent à l'introduction de l'informatique dans leurs activités pédagogiques. Aux deux établissements pilotes est venu s'ajouter un troisième grâce aux efforts personnels de Pierre Michaud. Trois objectifs majeurs ont été poursuivis sur l'introduction de l'informatique dans les ÉCB tout au long du déroulement du projet. Le premier objectif visait la maîtrise des ordinateurs et outils informatiques (traitement de texte, tableur, gestion de base de données, Powerpoint, courrier électronique, navigation sur le Web). Le second objectif, plus ambitieux visait l'insertion de ressources informatiques dans des séances d'enseignement-apprentissage. Le troisième objectif s'intéressait à des formations dans des techniques de bureautique.

1.1.5 Plans de formation et résultats

Trois plans de formation ont été progressivement élaborés, mis en œuvre et ajustés. Le premier plan de formation avait pour cible les volontaires enseignant dans les ÉCB. Leur formation en informatique a privilégié des techniques d'exploration personnelle des logiciels pour résoudre tout problème, l'auto-apprentissage par groupe de pairs, l'apprentissage coopératif et l'animation pédagogique assistée par ordinateur. Au terme de la formation, chaque volontaire formé en informatique devait être capable d'utiliser un ordinateur dans sa classe, tant pour l'enseignement que pour la gestion pédagogique et scolaire,

en utilisant les ressources disponibles, y compris sur le Web ou en concevant des pages Web, et d'assurer une formation en informatique à des personnes qui souhaitent acquérir de nouvelles compétences.

La formation en informatique des volontaires a concurremment porté sur deux objectifs : d'une part, l'initiation proprement dite en informatique y compris en langues nationales; d'autre part, la consolidation des savoirs et savoir-faire pédagogiques. Cette formation, assurée par les spécialistes du Laboratoire Informatique-Éducation (LIE), les formateurs de formateurs de l'École normale supérieure (ÉNS) et les spécialistes de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation (CUSE), était initialement programmée pour quatre (4) volontaires, deux pour chacun des deux sites de Médina Fass-Mbao et Mbadiène. Elle a été finalement élargie à l'ensemble des volontaires des ÉCB existantes autour de celle de Fass-Mbao et de Mbadiène. Plus d'une dizaine d'entre eux en a bénéficié.

Tout au long de cette formation, l'investissement dans les volontaires a toujours été une préoccupation centrale dans la réalisation du projet. Il était en effet facile de prévoir qu'au terme du contrat de quatre années qui les lie à l'ADEF-Af les volontaires iraient tenter leur chance ailleurs. Il est probable qu'en prenant conscience de leur nouvelle valeur marchande augmentée, de la plus-value apportée par la formation en informatique, certains volontaires explorent d'autres avenues professionnelles. Ces craintes, qui ont tendance à se confirmer à la fin du projet, ont nécessité l'accélération de la formation de volontaires *locaux* choisis dans la population endogène des ÉCB. Les mêmes craintes demeurent dans ce cas. En règle générale, la mobilité professionnelle est grande chez le personnel des systèmes éducatifs qui acquiert de nouvelles compétences en informatique. Comment retenir dans l'éducation des enseignants qui ont acquis, en cours de service, de nouvelles compétences en informatique et sont devenus de véritables experts dans la manipulation des ordinateurs? La réponse à cette question requiert la mise en œuvre de stratégies dont l'envergure dépasse le cadre du projet.

Le deuxième plan de formation adopté par le projet s'intéressait aux apprenants. Deux classes avaient été ciblées initialement, une dans chacune des deux écoles. Finalement, le projet a pris en charge trois classes : une classe de wolof dans chacune des deux écoles et une classe de pulaar à Médina Fass-Mbao.

Les objectifs généraux étaient les suivants :

- familiariser l'apprenant avec l'ordinateur;
- utiliser l'ordinateur pour consolider et améliorer la qualité des apprentissages traditionnels menés en classe;
- utiliser l'ordinateur pour développer la créativité de l'apprenant;
- offrir aux apprenants les plus avancés (les plus âgés) des formations avancées dont ils pourraient se servir pour leur insertion dans la vie active;
- utiliser les apprenants les plus performants en informatique comme moniteurs-facilitateurs avec les moins avancés et les nouveaux arrivants;
- développer une saine émulation entre apprenants et groupes d'apprenants et entre les ÉCB.

Les objectifs spécifiques les plus stables étaient les suivants :

- amener l'apprenant à maîtriser et à utiliser le traitement de texte (WORD) pour faire des dictées, rédiger ses résumés de cours d'étude du milieu, participer à des discussions thématiques en rédigeant de courts textes, effectuer des calculs dans des tableaux;
- amener l'apprenant à réaliser des diapos en langues nationales grâce à WORD et POWERPOINT;
- amener l'apprenant à créer des récits et concevoir des textes narratifs portant sur des thèmes d'actualité et d'intérêt de la vie dans leur milieu;
- renforcer la créativité de l'apprenant grâce la création de textes expressifs et de bandes dessinées, sur des thèmes-projets retenus d'un commun accord par l'ensemble du groupe-classe et à améliorer au fil du temps;

- organiser de saines compétitions entre les élèves à travers leurs productions individuelles, en groupes ou par ÉCB et publier périodiquement par affichage le palmarès de ces comparaisons.

En dehors de l'utilisation de l'ordinateur dans des séances ou des séquences d'enseignement-apprentissage traditionnels (dictées en langues nationales ou en français, sciences de la vie et de la terre, hygiène, sciences sociales, géographie, etc.), les objectifs visant le renforcement de la qualité des apprentissages et le développement de la créativité des apprenants étaient répartis en modules :

- le premier module portait sur la manipulation de l'ordinateur et de la souris;
- le deuxième module sur les logiciels de base (traitement de texte et tableur);
- le troisième module sur Powerpoint;
- le quatrième module sur le courrier électronique;
- le cinquième module sur la créativité et l'expression libre.

Pour la poursuite des objectifs déclarés, les élèves étaient répartis en petits groupes en fonction de la taille des classes et du nombre de postes. La classe de wolof de Médina Fass-Mbao, dénommée *ÉCB Daba Siby* comptait en moyenne 30 élèves. La classe de pulaar, appelée *ÉCB Salif Gano* comptait 28 élèves. Il y avait une vingtaine d'apprenants à Mbadiène pour une seule classe de wolof. Chacune des ÉCB dispose de quatre ordinateurs placés en réseau, avec accès à Internet.

Chaque module était évalué à la fin du temps imparti. Le bilan indique que l'initiation des apprenants en langues nationales a été renforcée et accélérée grâce à l'ordinateur. Le caractère ludique de la pratique des ordinateurs et les techniques d'apprentissage coopératif suscitées par les séances d'informatique ont renforcé l'assiduité, la motivation et les résultats scolaires, sans qu'ils sont possible de décrire avec fidélité ce qui est dû à cette innovation. Powerpoint a suscité le plus d'engouement, compte tenu notamment de l'effet animation qui lui est lié.

Le témoignage des volontaires de Médina Fass-Mbao, tel qu'il ressort de leur rapport d'évaluation de juillet 2001, est assez éloquent à cet égard :

Au fil des apprentissages, il a été identifié dans l'ÉCB pulaar comme dans l'ÉCB wolof des auditeurs qui ont un niveau très élevé par rapport aux autres. Ils terminent toujours les premiers et deviennent oisifs ou perturbent ceux qui n'ont pas encore fini, pensant que ce qu'on leur donne (à faire) est très facile pour eux; ils aident les autres à faire leur travail ou le font à leur place; ils corrigent ceux qui font des erreurs. Dans ce lot, seules quatre personnes ont été à l'école : 3 filles pulaar et 1 fille wolof; les autres sont ceux qui excellent dans l'ÉCB et sont passionnés en informatique. Ce groupe est constitué de filles seulement car elles sont les plus grandes (les plus âgées), les plus motivées, les plus assidues. C'est ainsi qu'est née l'idée de les occuper, de les rentabiliser, c'est-à-dire de les utiliser comme monitrices pendant les cours.

Le même rapport d'évaluation dressé par les volontaires de Fass-Mbao souligne l'intérêt de former certains apprenants comme moniteurs :

Ce système participera à décharger le volontaire qui était très sollicité car il devait suivre et les cours dans l'ÉCB et les cours dans la salle d'informatique et cela lui permettra de tester le niveau, le degré des auditeurs à déceler des erreurs et de les corriger. Ainsi, le VE (Volontaire de l'Éducation) pourra voir ce qui constitue le fort et le faible des enfants devant les machines afin d'y apporter les rectificatifs nécessaires. Donc, il faudra responsabiliser ces filles les préparant à leur futur rôle de formatrices permanentes des membres de la collectivité (secrétaires, agents de saisie, spécialistes en traitement de texte, en courrier électronique, en Powerpoint et éventuellement dans l'offre de service), assurant ainsi la pérennisation du projet. Ce cadre de travail (l'utilisation des filles comme moniteurs) permettra aux auditeurs d'échanger, de s'auto-corriger, d'apprendre à travailler et à évoluer dans la dynamique de groupe. Depuis cette responsabilisation (de quelques apprenants comme

facilitateurs), elles sont devenues plus assidues; elles restent devant les machines après les heures de descente (à la fin des heures de classe); elles viennent les après-midi et les samedis, ce qui était impossible (avant le projet) car elles étaient retenues à la maison par la paresse ou prenaient comme prétexte les travaux domestiques.

Certes, l'objectif de former certains apprenants comme moniteurs-facilitateurs a été atteint au plan pédagogique à Médina Fass-Mbao. Toutefois, la mobilité sociale des ménages et certaines pratiques sociales comme le mariage précoce des filles grèvent assez fortement les promesses escomptées. Les filles les plus avancées à la fin de l'année scolaire 2000-2001, en juillet 2001, ne se sont pas présentées à la rentrée d'octobre 2001-2002. Une d'entre elles s'était mariée pendant les vacances scolaires en 2001.

En somme, si le bilan global de l'expérience est positif, certains éléments posent encore problème; par exemple, le module *courrier électronique*. La maîtrise effective des principes de base et les résultats observés à l'issue des séances consacrées à ce module devront être confirmés et consolidés par des séances de renforcement. La qualité actuelle des liaisons téléphoniques disponibles dans les deux sites a été un handicap à la poursuite de cet objectif de maîtrise du courrier électronique et de navigation sur Internet. En effet, la téléphonie rurale dont dépend Mbadiène est d'accès aléatoire sauf le soir. L'ÉCB de Médina Fass-Mbao, qui aurait pu profiter de la qualité des liaisons téléphoniques à Dakar, a été lourdement pénalisée par les nombreux déménagements auxquels elle a été contrainte. La conception de pages Web et le développement de sites propres au projet de chacune des deux ÉCB ont également été freinés par la qualité du service téléphonique.

L'évaluation du projet en fonction des volontaires nécessite beaucoup de prudence. Globalement, sur les 11 volontaires formés en informatique et ayant reçu un soutien en animation pédagogique jusqu'en juillet 2001, seuls 4 continuent encore en 2001-2002 à servir dans les ÉCB de Médina Fass-Mbao et Mbadiène.

Les deux volontaires de Mbadiène ne se sont pas présentés à la rentrée scolaire de 2001-2002. Ils ont également été fort irréguliers au plan pédagogique. Ils ont peu enseigné à partir de la rentrée de 1999-2000. Leurs élèves ont de ce fait peu appris entre le début de l'année 2000 et la fin de l'année 2001. L'irrégularité dans le versement des salaires de l'ensemble des volontaires et la fin de la période de lancement de l'ÉCB de Mbadiène, en juillet 2000, pourraient expliquer les faibles résultats pédagogiques des élèves de ce site. La formation nouvellement acquise en informatique aurait elle aussi sa part de responsabilité dans le bas niveau de rendement pédagogique de leurs élèves. En effet, dès la fin de la première session de formation en informatique, avec l'installation des ordinateurs et du groupe électrogène, un des deux volontaires de cette localité a consacré plus de temps à son perfectionnement personnel qu'à la tenue de sa classe. Très vite il a produit des affiches dont il a tapissé les murs de son école. Était-ce pour démontrer à la collectivité ses nouvelles compétences? L'informatique aurait été dans son cas précis un facteur de valorisation sociale, de satisfaction et de perfectionnement personnel, mais aussi un facteur de désengagement vis-à-vis de la pratique effective de la classe. Face au retard de paiement des salaires et aux difficultés qui en ont découlé, le deuxième volontaire, qui était superviseur des ÉCB de N dofane avec résidence dans cette localité a été affecté à Mbadiène par ADEF-AFRIQUE. Ce redéploiement n'a manifestement pas produit tous les effets escomptés, les élèves ayant certes repris le chemin de la classe mais peu appris. Compte tenu de cette situation, les chercheurs du projet ont désigné un jeune habitant du village intervenant en alphabétisation fonctionnelle pour prendre le relai des volontaires. Il a pu assurer le fonctionnement de l'ÉCB de son village dès janvier 2002 grâce à l'assistance pédagogique qui lui a été offerte par un inspecteur de l'enseignement résidant à Kaolack et à la formation en informatique assurée par un volontaire de Médina Fass-Mbao. Ces deux actions de soutien lui ont été dispensées sur place à Mbadiène.

À Médina Fass-Mbao, sur les 9 volontaires qui ont bénéficié des formations en informatique et en animation pédagogique dispensées par le projet, seuls 4 continuent à servir dans les ÉCB où interviennent encore les chercheurs du

projet : 2 hommes et une femme sont toujours en activité dans l'ÉCB de Médina Fass-Mbao; une femme sert dans l'ÉCB de Guédiawaye. Sur l'ensemble des 9 volontaires initialement enrôlés dans le projet, 2 ont été sollicités par leur employeur ADEF-AFRIQUE pour un autre projet visant l'amélioration de la scolarisation des filles au Sénégal avec le soutien des États-Unis; deux autres ont trouvé un poste d'instituteur dans l'enseignement primaire public; une dame est sans occupation professionnelle connue.

La mobilité et la question des salaires des volontaires ont donc entraîné le ralentissement des activités des ÉCB à des moments cruciaux du projet et se sont avérées des handicaps difficiles à surmonter.

D'une manière générale, la poursuite des objectifs du projet a nécessité l'élaboration et la mise en œuvre de solutions de pérennisation des ÉCB dès la fin du mois de juillet 2001. La piste la plus prometteuse consiste à proposer l'érection des ÉCB en Centre de ressources communautaire (CRC). Sous cette nouvelle appellation, les ÉCB auraient une vocation plus clairement affichée de poursuivre des missions d'éducation communautaire de base, de contribuer à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, de vendre des services et de la formation en informatique et de chercher des ressources financières additionnelles pour faire face aux charges d'exploitation. Cet objectif en cours de réalisation depuis janvier 2002, nécessite l'engagement ferme des volontaires et, peut-être, le versement de frais d'inscription et de scolarisation par les élèves.

En définitive, les apprentissages réalisés en cours de projet ont nécessité une gestion et une administration qui dépassent assez largement le cadre strict du projet. La section suivante de ce chapitre traite de cette double question.

2. Gestion et l'administration du projet

Cette section, intitulée *plan administratif du projet*, traite des tâches de gestion, de marketing, de coordination et des aspects économiques liés à l'implantation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles communautaires de base. Dans ce domaine le rapport de recherche prend la forme d'une étude de cas. Nous tentons de comprendre les raisons qui

expliquent les décisions des intervenants. En effet, les responsables communautaires et les chercheurs ont dû prendre différentes initiatives en fonction du nombre de participants, de leurs besoins, des ressources disponibles, des objectifs de formation, des mandats de recherche et du niveau d'engagement de tous les intervenants

Nous tentons de rendre compte de la logique qui a présidé à la mise en disponibilité des ressources nécessaires au projet et de tirer les leçons de cette expérience. Pour ce faire, nous présentons premièrement les principes directeurs qui ont été suivis, puis nous faisons la chronique des événements dans trois différentes collectivités : Médina Fass-Mbao, Mbadiène et Guédiawaye.

2.1 Les principes directeurs

La gestion du projet a demandé de faire appel à des principes de base qui émanent des expériences antérieures de développement. Les balises suivantes ont donc été proposées aux collectivités retenues pour le projet :

- 1- Le projet se veut une réponse aux besoins éducatifs contemporains des collectivités; il n'y a pas de limite au nombre d'élèves inscrits dans chaque ÉCB. Nous souhaitons que toute la collectivité en bénéficie de la présence des ordinateurs dans leurs écoles.
- 2- En conformité avec le protocole de Jomtien, le projet s'engage à répondre aux besoins linguistiques des collectivités. Il y a plus d'élèves à Médina Fass-Mbao qu'à Mbadiène et, dans la première collectivité, on enseigne en wolof et en pulaar, alors que dans la seconde on n'enseigne qu'en Wolof.
- 3- La formation en pédagogie des volontaires de l'éducation est offerte à même les fonds du projet. L'École normale supérieure de Dakar assume cette responsabilité.
- 4- La programmation scolaire dans les écoles du projet demeure conforme à celle prescrite pour les écoles communautaires de base du Sénégal. Elle est définie par le ministère de l'Alphabétisation et encadrée par l'ADEF-

Afrique. Ce programme sera enrichi du point de vue technologique par des contributions de l'équipe de l'ENS.

- 5- Les équipements technologiques ne seront mis en place que lorsque les collectivités se seront engagées et auront fourni des locaux sécuritaires et conformes aux exigences.
- 6- Le projet fournira 4 ordinateurs dans chacune des collectivités; ceux-ci seront placés en réseau. Les fonds du projet permettront de les relier à une source d'alimentation en électricité et de les raccorder au réseau Internet. Les frais quotidiens sont à la charge des collectivités.
- 7- Tous les équipements appartiendront à la collectivité et un comité local verra voir à leur gestion.
- 8- Enfin, nous souhaitons que la collectivité et le comité de gestion rentabilisent les équipements en donnant des cours aux adultes, et en vendant certains services.

Pour assurer le succès du projet, il faut aussi que les programmes offerts à l'ÉCB soient attrayants et perçus comme utiles et enrichissants. Il faut, entre autres, que la stratégie de mise en oeuvre mobilise et prépare la collectivité, surtout ses acteurs clés. Elenor Lenz (1980) insiste sur l'importance de bien communiquer les caractéristiques des programmes de manière à attirer les participants. Il faut une stratégie soulignant les bienfaits individuels et communautaires du programme. Le contenu des programmes devra être actualisé et pertinent. Les activités d'apprentissage peuvent être formelles ou informelles. Les volontaires de l'éducation doivent intégrer la technologie aux diverses méthodes d'enseignement.

Il y a lieu de prévoir pour chacune des collectivités premièrement, un plan de financement et de gestion, deuxièmement, un plan de pérennisation et troisièmement de tirer les leçons administratives de l'expérience.

Tout au long du processus de mise en place du projet, les chercheurs et les dirigeants des collectivités se sont interrogés sur les moyens à prendre pour

optimiser les bénéfices immédiats et pour permettre aux collectivités, suite à une aide initiale, d'assurer elles-mêmes la pérennité des projets. Quels jalons, quelles balises administratives faut-il mettre en place? Comment définir un mode de gestion qui soit à la fois transparent et respectueux de la culture et des aspirations communautaires? Faut-il prévoir une structure de revenus à long terme pour prolonger la subvention initiale? Quelle doit être l'ampleur des initiatives susceptibles de générer des revenus : centres téléphoniques communautaires, initiative de soutien parallèle, usage des équipements informatiques, location de services informatiques, etc.?

En somme, les collectivités, à l'instigation des chercheurs, ont dû prendre des décisions quant à l'usage des équipements; elles ont dû gérer des revenus et prendre des initiatives économiques : construire, préparer un budget, vendre des services, percevoir des frais de scolarité, etc.

Cette section traite successivement des collectivités de Médina Fass-Mbao, de Mbadiène, puis une parenthèse est ouverte pour parler d'une expérience connexe à Guédiawaye. Il est fait mention dans chaque cas de la chronologie des décisions financières et administratives prises durant la période de mise en place; les leçons appropriées sont ensuite tirées. Chacune des collectivités est différente; les besoins ne sont pas les mêmes en milieu périurbain et en milieu rural. Compte tenu de leurs spécificités, chacune des trois écoles de Médina Fass-Mbao, puis Mbadiène et enfin, de Guédiawaye, est présentée séparément des autres.

2.2 Médina Fass-Mbao

À Médina Fass-Mbao, comme le veut la coutume dans les collectivités africaines, le chef de la collectivité M. Ndiaye (wolof) et son adjoint M. Gano (pulaar) ont participé à toutes les rencontres.

Première rencontre : septembre 1998

L'équipe de recherche, les professeurs Sall, Ndoumbé et Michaud, en compagnie de représentants de l'ADEF-Afrique, M. Danfa et Mme Ndoye, proposent le projet à la collectivité. Ils expliquent que celle-ci a été choisie parce

que l'ÉCB fonctionne bien et qu'il y a eu de l'animation sociale dans le milieu. En effet, la coopération française a permis la reconstruction et la fusion des villages de Fass et de Mbao à la suite d'un incendie qui avait détruit la majorité des habitations.

Les enseignants de Médina Fass-Mbao sont employés par l'ADEF-Afrique qui est subventionné par le Projet PAPA de l'ACDI. Ils avaient un contrat de 4 ans avec l'ADEF. Ce contrat venait à échéance en juillet 2001.

À la suite de cette première rencontre, la collectivité pose encore beaucoup de questions : Combien ça va coûter? Où loger l'école? Dans quelle mesure le projet peut-il aider en fournissant plus que les équipements et la formation? On semble comprendre le bien-fondé du projet; tous semblent penser que l'informatique est à la fois un moyen d'avancement personnel et un élément de motivation pour des élèves qui n'ont pas terminé le cycle des études primaires ou n'y ont pas été admis dans.

Deuxième rencontre : janvier 1999

Quatre mois plus tard, la collectivité a décidé de louer, au moins temporairement, les locaux actuels au coût de 35000 francs cfa par mois. Les élèves des deux classes de l'ÉCB y seront logés; dans une classe on enseigne en wolof, dans l'autre en pulaar. La grande majorité des élèves est constituée de filles, et on fera aussi l'alphabétisation des femmes adultes de la collectivité en dehors des heures de classe.

L'édifice loué dispose, en plus des 2 classes, d'un local pour les ordinateurs et de 2 autres locaux qui peuvent être utilisés à diverses fins. L'électrification est faite et une ligne téléphonique est disponible sur cette rue. Il y a un puits et des WC. Sur le terrain, il y a possibilité de faire la culture de certains légumes.

L'édifice a besoin d'aménagement : portes sécuritaires, fenêtres carrelées, fils électriques et téléphoniques, peinture, tables, pupitres, etc. Le responsable du projet s'engage à réaliser les installations de sécurisation consistant en portes et fenêtres métalliques et à participer au règlement de la moitié du loyer mensuel, soit 17 500 francs cfa; les collectivités wolof et pulaar assurant l'autre moitié du

loyer mensuel, soit 17 500 francs cfa. Le semestre d'hiver 1999 a aussi permis aux professeurs de l'ENS de faire la première formation en informatique des quatre volontaires destinés à travailler dans cette école. Ils ont reçu une initiation aux ordinateurs, au traitement de texte, aux tableurs, aux présentations Powerpoint. Ils savent aussi naviguer sur Internet et communiquer par courrier électronique.

Troisième rencontre : mai 1999

Lors de la troisième rencontre on fait la mise en place des équipements : quatre ordinateurs sont reliés en réseau et peuvent communiquer avec le serveur de l'UCAD.

Dans les semaines qui ont suivi, les locaux ont été repeints, des tables de bonne qualité ont été offertes par le Laboratoire informatique-éducation (LIE) de l'ENS, et les élèves ont eu la chance de tenter quelques expériences de télématique avant le congé d'été.

En somme, en milieu périurbain, comme Médina Fass-Mbao, la mise en place d'équipements technologiques dans une école communautaire de base et la formation du personnel ont demandé environ une année.

Quatrième rencontre : mai 2000

Lors de la quatrième rencontre, l'accent a surtout porté sur la pédagogie. Comment utiliser l'ordinateur en salle de classe? On s'interroge à savoir comment, en plus des activités de l'ÉCB, il est possible de rendre les équipements accessibles aux femmes et aux adultes de la collectivité?

Les dirigeants du village ont aussi parlé de leurs préoccupations financières. Les frais de location des lieux sont élevés. Après le mois de juillet 2001, les salaires, le loyer, le matériel, les frais d'électricité et de téléphone devront être assumés par la collectivité. Au cours de l'été 2000, des cours devront être offerts aux adultes, mais cela est loin de générer les revenus nécessaires. La question des services à offrir pour générer des revenus demeure une préoccupation constante.

En somme, au cours du premier semestre de 2000, il a été possible de profiter des retombées pédagogiques du projet. Comparativement aux écoles des pays développés, on peut décrire les expériences comme hésitantes ou modestes, mais très saines. Ce constat s'explique, d'une part, par le fait qu'aucun élève ne dispose d'ordinateur à domicile où il est possible de tenter des expériences puis de partager ses acquis le lendemain et, d'autre part, parce que la gestion du local où sont placés les ordinateurs doit être rigoureusement contrôlée.

Cinquième rencontre : automne 2001

Tout fonctionne bien du point de vue pédagogique. Les enseignants et les élèves prennent de plus en plus d'initiatives. Ils sont plus créateurs et commencent à dépasser le niveau de l'initiation aux équipements et de la transcription de textes pour rédiger contes et des poèmes en langues nationales.

Du point de vue financier, des inquiétudes persistent en raison du manque de revenus. Pour assurer la santé financière de l'école, la collectivité accepte une hausse des frais de scolarisation des enfants dans l'ÉCB. Ceux-ci sont de l'ordre de 1000 francs cfa /mois. Ces frais devraient être suffisants pour payer le loyer mensuel.

À la suite d'une discussion en fin de rencontre, tout semble indiquer qu'une solution qui permettrait de réduire les coûts de location serait la construction de deux salles de classe sur le terrain du centre communautaire du village. Une école maternelle y a été érigée à l'aide d'une subvention de Plan international. Cet emplacement fournit déjà des locaux où travaillent des artisans, et les services de base (eau, électricité, etc.) sont disponibles. Il y a amplement d'espace pour loger deux autres classes. Les coûts d'une telle initiative seraient modestes. Dans le contexte des élections législatives d'avril 2001, serait-il possible d'obtenir l'appui de certains candidats en ce sens?

Après une année et demie de fonctionnement, on commence à s'interroger sérieusement sur les moyens pour assurer la pérennité du projet. L'initiative durera-t-elle plus longtemps que les subventions qui ont permis sa mise en place? Tout fonctionne tel que les chercheurs l'auraient souhaité.

Sixième rencontre : printemps 2001

Au printemps 2001, l'école communautaire de base de Médina Fass-Mbao est devenue une école exemplaire. À quelques reprises des visiteurs canadiens ont été invités par le CRDI à voir comment il est possible de mener à bien un projet fondé sur une modeste subvention. Une équipe de Radio-Canada a même planifié un reportage sur cette école. Ce reportage devait être télédiffusé à l'occasion des Jeux de la francophonie

Les volontaires de l'éducation, pour leur part, s'interrogent sur leur avenir; ils ont beaucoup travaillé et ont beaucoup appris. Dans la perspective d'une expansion du projet, comme à Guédiawaye, les volontaires se disent prêts à enseigner ce qu'ils savent à d'éventuels enseignants. Chacun a aussi un ou des projets à cœur : groupe de communication à Podor, groupe de femmes à Dakar, etc.

Maintenant qu'ils ont acquis cette expertise, certains d'entre eux veulent devenir des courtiers de services. Tous s'inquiètent de l'avenir de l'ÉCB de Médina Fass-Mbao; ils ont déjà la nostalgie d'une expérience enrichissante et dont l'échéance approche trop vite. La collectivité ne pourra pas payer les salaires de quatre volontaires de l'éducation, tout au plus deux d'entre eux seront retenus.

Il y a aussi des problèmes financiers à l'horizon, le contrat entre Médina Fass-Mbao et l'ADEF-Afrique se termine en juillet. L'ADEF-Afrique accuse des retards dans le versement des salaires. Qui sera embauché quand le village portera seul le fardeau des salaires? Au cours de la dernière année les salaires ont été payés d'une manière très aléatoire. Cette question, en raison de son importance, est traitée séparément.

Septième visite : janvier 2002

Le décor a changé depuis la visite du printemps. On est déménagé au Centre communautaire. Il y a de nouveaux élèves, mais ils sont tout aussi nombreux. Médina Fass-Mbao est au centre d'une région où il n'y a pas suffisamment de place dans les écoles pour répondre à la demande d'éducation. En effet, entre Pékin et Rufisque, on dit que, faute d'espace, près de 39 000 enfants d'âge scolaire n'ont pas accès à une éducation. Deux petites classes d'une trentaine

d'élèves dans une ECB ne peuvent pallier à elles seules à une telle carence. Sauf peut-être pour les familles voisines immédiates.

On a retenu les services de deux volontaires, les deux autres ont été réaffectés à de nouveaux projets de l'ADEF-Afrique. La collectivité assume maintenant les salaires, et elle a, sans aide extérieure, construit les deux classes au centre communautaire. Les ordinateurs fonctionnent et servent à nouveau.

Il y a là preuve de l'engagement des chefs de la collectivité vis-à-vis de l'éducation, de la volonté de se prendre en main. Après le départ des chercheurs et des initiateurs de projets, malgré des difficultés financières majeures, on a continué à fonctionner. Il a fallu réduire les ressources humaines et se loger dans des locaux plus modestes, mais on poursuit la mission. Il n'a pas été possible, comme à Mbadiène, de faire naître des initiatives génératrices de revenus. Pourtant tous ont essayé d'y arriver. La collectivité avait déjà des télécentres et l'eau courante et l'électricité. On offre des formations en informatique, on vend des produits d'artisanat et on se cotise pour atteindre ses objectifs.

Résumé de la situation à Médina Fass-Mbao

Les enseignants qui avaient été bien choisis ont vite appris les rudiments de l'informatique. Ils l'ont probablement fait plus rapidement que les enseignants du Canada. Ils se disent prêts à de nouvelles initiatives; ils désirent agir comme agents multiplicateurs auprès d'enseignants des écoles publiques. Ils se sont montrés très respectueux des équipements mis à leur disposition car ils reçoivent beaucoup moins d'appui technique que dans les écoles canadiennes. En somme nous avons traité avec des professionnels

La collectivité est encore inquiète des coûts engendrés et de l'avenir du projet. Les entrevues et les enquêtes rapportées dans le chapitre 6 démontrent comment ceux qui ont fait l'expérience de telles écoles les apprécient. Les collectivités qui souvent n'ont pas accès à des écoles élémentaires demandent un soutien en vue de l'élaboration de stratégie d'endogénéisation et de pérennisation de l'ECB.

Elles demandent plus d'autonomie administrative et pédagogique pour attirer tous les usages possibles des l'ÉCB (programmes pour enfant-apprenant et adulte). Elles acceptent le principe d'une contribution symbolique en vue de s'acquitter de frais d'exploitation (électricité, téléphone, salaires des volontaires, gardiennage, etc.). Mais elles ont besoin d'encadrement et d'aide de l'état.

2.3 Mbadiène

Comme on l'a décrite au chapitre 3, la collectivité de Mbadiène est très différente de celle de Médina Fass-Mbao. C'est une collectivité rurale, de très faible population et très homogène du point de vue culturel et social. Bien qu'en bordure de la route nationale, peu de gens s'y arrêtent, et les pratiques rurales traditionnelles sont encore bien ancrées. La mise en place des infrastructures du projet a aussi pris beaucoup plus de temps et plus d'investissement personnel de la part des chercheurs qu'à Médina Fass-Mbao.

Première rencontre : septembre 1998

L'équipe de recherche présente le projet à la collectivité. On l'a choisie parce que l'ÉCB fonctionne bien, qu'elle était recommandée par l'ADEF-Afrique, et qu'il y a eu préalablement de l'animation sociale et économique (agricole) dans le milieu.

Les enseignants de Mbadiène sont aussi payés par l'ADEF-Afrique qui est subventionné par le Projet PAPA de l'ACDI. Les volontaires ont un contrat de 4 ans avec l'ADEF-Afrique. Ce contrat venait à échéance en juillet 2000.

Lors d'une première rencontre avec les gens du village, les chercheurs ont vite convaincu les villageois du bien-fondé du projet; ils ont aussi expliqué que les ordinateurs et l'accès à Internet devaient devenir la propriété de toute la collectivité : élèves, hommes et femmes. Lors de cette rencontre, les femmes ont indiqué pour la première fois leur préférence pour un broyeur à céréales.

Les chercheurs ont insisté que, pour obtenir le projet, la collectivité devait s'engager à construire une école et à la gérer. Les ordinateurs, la formation des volontaires et possiblement quelques dépenses d'aménagement pourraient être

imputés au projet. Le moulin, bien que souhaitable, dépassait le mandat des chercheurs.

Au départ des chercheurs, les villageois se posaient beaucoup de questions. Que peuvent-ils faire avec des ordinateurs dans une collectivité où on n'a même pas de téléviseurs? En effet, il n'y avait ni électricité, ni téléphone, ni eau courante. Comment ces innovations peuvent-elles contribuer à une meilleure éducation, à une vie meilleure? Est-ce que nous leur proposons une solution magique? Ils demandent aux chercheurs de leur donner le temps de décanter l'offre qui leur était faite.

Deuxième rencontre : janvier 1999

Lors de cette rencontre, la collectivité accepte de s'engager vis-à-vis du projet. Un maçon est embauché et la construction de l'école démarre. Le financement provient des ressources générées par l'exploitation agricole. La collectivité rurale dont dépend le village leur alloue une subvention de 100 000 francs cfa. Entre deux périodes de commercialisation des produits agricoles des exploitations communautaires, la collectivité emprunte pour acheter le matériel. Les ouvriers de la construction sont conviés lorsque les ressources financières le permettent, d'où les retards.

Lors de cette visite, des négociations sont entreprises avec SONATEL pour placer deux lignes téléphoniques dans la collectivité : une sera réservée aux communications Internet, l'autre, offerte sans frais additionnels d'installation, servira de télécentre villageois. Les revenus du Centre devraient permettre de couvrir les frais d'Internet.

Les dames en ont profité pour revenir à la charge avec la demande d'un moulin à céréales. Malgré le fait qu'une telle initiative dépassait le cadre du projet, les chercheurs se sont montrés sympathiques à cette revendication.

En somme, après six mois de négociations, la collectivité prend un engagement ferme vis-à-vis du projet. Ce délai est deux fois plus important que celui rencontré en milieu urbain.

Troisième rencontre : janvier 2000

En milieu rural, les échéanciers sont difficiles à respecter. La mise en place d'une ligne téléphonique, la construction de structures et l'achat d'un groupe électrogène ont connu de longs retards.

Lors de cette rencontre, les chercheurs informent la collectivité qu'un bienfaiteur acceptait d'offrir un broyeur à céréales à la collectivité de Mbadiène et du dépôt de la somme requise dans une banque (City Bank) à Dakar. Les chercheurs convenaient avec les populations que le broyeur, les ordinateurs et le groupe électrogène leur seraient livrés dès qu'un plan de gestion et les immeubles seront en place.

Ces arrangements, inattendus lors de la conception du projet, fournissent à la collectivité trois sources de revenus (moulin, groupe électrogène et boutique téléphonique). La gestion des trois sources de revenus devait permettre de défrayer une grande part des dépenses éducatives ordinaires : l'emprunt pour la mise en place de l'immeuble, le service de sécurité, le matériel pédagogique, voire une partie des salaires des enseignants. La collectivité doit prévoir une pratique comptable qui permet de rapporter toutes les transactions. Les revenus devaient être gérés par un comité, sous la supervision du chef et du conseil de village.

Quatrième rencontre : mai 2000

En mai 2000 l'école est construite, le téléphone communautaire fonctionne et rapporte déjà des revenus intéressants. C'est jour de livraison du broyeur; c'est jour de fête au village!

Il est entendu qu'une visite de deux jours n'a pas permis à l'équipe de faire la mise en place complète des équipements. L'équipe de l'UCAD-ENS a dû retourner à Mbadiène à deux reprises en compagnie de techniciens pour terminer la mise en place. Finalement, plusieurs visites ont dû être effectuées par l'équipe de l'ÉNS, accompagnée de techniciens, pour les réglages et la mise en service des équipements. Le centre de téléphonie, et le moulin sont les premiers à fonctionner, les ordinateurs les derniers. En effet, à cause de difficultés

techniques, ce n'est qu'en novembre 2000 que les ordinateurs sont devenus opérationnels.

À une telle distance des grands centres, des problèmes techniques mineurs deviennent difficiles à surmonter par des usagers qui n'ont reçu qu'une formation pédagogique. Le technicien en maintenance informatique s'est rendu plusieurs fois en week-end à Mbadiène pour des interventions.

Le village a décidé de faire gérer ces équipements à l'aide de trois comités indépendants. Le tableau 7.1 donne la liste des membres de chacun de ces comités.

Entre juin 2000 et janvier 2001, le centre de téléphonie et le moulin ont été loués aux résidents de Mbadiène et à ceux des villages environnants. Les gens payent entre 130 000 cfa et 140 000 cfa par mois. Une fois prélevées, les dépenses de gazole (30 000 cfa) et la remise de 20 % des profits au meunier, les revenus au village sont de l'ordre de 60 000 cfa /mois. Dans le cas du centre de téléphonie, les revenus mensuels sont de l'ordre de 50 000 cfa/mois à 60 000 cfa/mois, et la facture de Sonatel varie entre 30 000 cfa/mois et 40 000cfa /mois. Il y a donc de modestes profits.

Tableau 7.1
Membres des comités de gestion
Village de Mbadiène

Fonctions	ÉCB	Moulin à céréales	Groupe électrogène	Cabine téléphonique
Président	Fodé Ndiaye	Mme Maguette Sall	Ibrahima Ndaw	Dimba Diouf
Secrétaire	Djimba Diouf	Mme Yandé Seck	Ablaye Touré & Wack Mbadj	Mme Amicolé Diouf
Trésorier	El Hadj Ibou Ndaw	El Hdj Ibou Ndaw	El Hdj Ibou Ndaw	El Hadj Ibou Nadw
Comptable	Mme Yandé Seck	Mme Yandé Seck	Mme Yandé Seck	Mme Yandé Seck

Les chercheurs ont insisté et obtenu un début de rationalisation des comités de gestion existants dans le village. Quatre comités subsistent encore, avec un seul trésorier, le boutiquier et probablement un des hommes les plus riches de la collectivité, en l'occurrence El Hadj Ibou Ndaw. Il est co-titulaire et cosignataire, avec le chef de village, Wack Mbadj, du compte bancaire ouvert au nom du village dans une banque (Société générale de banques du Sénégal) à Kaolack .

Les revenus générés par la cabine téléphonique et le moulin à céréales ont permis de payer toutes les dépenses engagées par le village dans le cadre du projet : emprunt pour la construction de l'école, édifice du moulin et lampe sur la place publique. L'électrification privée des concessions du village à partir du surplus d'électricité produite par le groupe électrogène est en très bonne voie. Chaque foyer acquiert progressivement les fournitures nécessaires à cet effet.

Parmi les autres dépenses engendrées par le projet, il faut offrir 15 000 cfa/mois au gardien ou à un agent de sécurité. Ce montant est retiré des profits de chacune des sources de revenus.

Cinquième rencontre : janvier 2001

Deux ans et demi plus tard, les équipements sont en place. Des initiatives pédagogiques peuvent alors être entreprises. En raison du congé de Noël, les élèves ont à peine chacun un fichier personnel dans l'ordinateur; ils ont fait un peu de traitement de texte. Dans un cadre plus large, les hommes du village ont tenté plus d'expériences à l'aide des deux volontaires qui sont des hommes. Lors de la rencontre du village, les femmes se plaignent d'être laissées pour compte de toute cette aventure pédagogique. Elles veulent aussi profiter de ce nouvel environnement. Cette demande, soutenue par les chercheurs du projet, se réalise progressivement. En effet, l'ensemble des comités de gestion du village a pour comptable une dame, en l'occurrence madame Yandé Seck. Elle avait été également sollicitée en même temps que madame Amicolé Diouf pour assurer les charges volontaires de l'ÉCB. Du point de vue pédagogique, l'attente a été assez longue, et tous veulent en profiter le plus tôt possible. Officieusement, la collectivité exprime le souhait que les éventuels enseignants soient mieux

intégrés à la collectivité et qu'ils ne soient pas tous des hommes. Cette demande est-elle en partie satisfaite depuis la rentrée de 2001-2002 avec la formation de Gorgui Mbodj comme volontaire résident de l'ÉCB.

Dans une perspective financière, il a été possible de vérifier toutes les transactions financières. La comptabilité semble bien tenue, et rien ne permet de croire à des pratiques louches. Cependant, les chercheurs ont exprimé leur surprise face à l'atomisation du processus de gestion. Une recommandation est faite au chef du village que toutes les opérations comptables soient centralisées, que le village ouvre un compte bancaire dans une institution de Kaolack, que les revenus y soient déposés et que toutes les transactions soient faites par chèque. Est-ce une démarche trop complexe?

Enfin, il semble important de recommander que, préalablement à toute autre initiative éducative et sociale, le village investisse entre 2 000 000 cfa et 3 000 000 cfa en banque pour pallier toute éventualité (réparations, remplacements, etc.)

Résumé de la situation à Mbadiène

À Mbadiène, on a pris beaucoup de temps à faire la mise en place du projet. Les exigences de la mise en place d'équipement technologique se sont avérées une difficulté majeure à surmonter. En somme, cette opération a demandé tellement de temps que le projet a dépassé le calendrier prévu au contrat de l'ÉCB avec l'ADEF-Afrique. En conséquence, on a encore une expérience très limitée de l'exploitation des technologies de l'information et de la communication en pédagogie. Dans ce village, en plus de la variable temps, il y a un contexte qui peut être décrit comme sociopolitique qui semble expliquer la difficulté de prendre des décisions rapidement. Cette recherche de consensus a aussi un impact sur la gestion efficace des ressources.

Les volontaires de l'éducation en provenance de l'extérieur, tous des hommes, ont éprouvé des difficultés d'intégration; ils ne sont pas toujours très bien acceptés par la collectivité.

Malgré ces difficultés, l'école fonctionne avec une nouvelle équipe de volontaires et les attentes demeurent élevées vis-à-vis des élèves. Avec la collectivité il a été possible d'entreprendre une discussion portant sur l'évolution à long terme de l'ÉCB en centre communautaire polyvalent.

Tout au long du projet, l'équipe de l'ENS était constamment à Médina Fass-Mbao et à Mbadiène, pour la régulation, le suivi, l'évaluation, l'organisation de sessions de formation complémentaire, etc. Des spécialistes en réparation et maintenance informatique ont souvent accompagné l'équipe de l'ENS pour remettre en état les appareils, à défaut de quoi elles dû être transportées directement dans leurs ateliers à Dakar. Ces techniciens ont également assuré la formation en maintenance informatique d'un des volontaires de Médina Fass-Mbao. D'autres personnes-ressources, dont des inspecteurs de l'enseignement élémentaire, ont été sollicitées par l'ENS pour renforcer la formation pédagogique des volontaires dont les compétences en informatique sont régulièrement rafraîchies, tout au moins pour ceux qui travaillent encore dans les écoles desservies dans le cadre du projet. L'expertise des professeurs-visiteurs de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation de l'ENS de Dakar a elle aussi été mise à contribution grâce à des visites impromptues sur les deux sites.

2.4 Une expérience qui ne peut être ignorée

L'idée d'utiliser l'informatique pour pallier aux carences économiques et culturelles du milieu éducatif, comme on l'a fait à Médina Fass-Mbao et à Mbadiène, a fait boule de neige. Le projet était à peine lancé que d'autres collectivités ont approché l'ADEF-Afrique, l'ENS de Dakar et le responsable canadien du projet pour que la même expérience soit tentée chez eux., mais ceci n'a pas été possible en raison du cadre de définition du projet.

Cependant, le responsable canadien ayant déjà travaillé dans le milieu scolaire ontarien en coopération avec le ministère et Industrie Canada, a trouvé moyen, dans le cadre d'un projet de coopération entre écoles canadiennes et africaines, d'obtenir 8 ordinateurs usagés (des Pentium 1, dits en surplus au gouvernement). Quatre de ceux-ci sont allés à une école de la région d'Ottawa,

et les quatre autres dans la collectivité de Guédiawaye au Sénégal. Guédiawaye est à quelques kilomètres seulement de Médina Fass-Mbao; les volontaires ont reçu leur formation ensemble, et la coopération entre les deux écoles ne pose aucun problème.

Le gouvernement du Canada, par l'intermédiaire d'Industrie Canada, a présentement une politique de distribution gratuite d'ordinateurs dans les écoles du pays, mais le fait de donner des ordinateurs usagers à des écoles à l'étranger était une initiative nouvelle. Malgré cette politique de redistribution, le gouvernement canadiens et l'industrie disposent toujours d'appareils usagés qui ont servi à peine quelques années et dont on ne sait que faire. Ce sont des appareils encore fonctionnels et suffisamment puissants pour répondre aux besoins des écoliers et faire l'initiation à la technologie. À la suite de cette expérience, nous avons découvert plusieurs entreprises qui ne demandent pas mieux que de trouver moyen d'écouler d'une manière rationnelle de tels équipements.

Les quelques ordinateurs que nous avons reçus ont été mis en place dans la collectivité de Guédiawaye par l'ADEF-Afrique en collaboration avec les responsables du projet. L'ADEF a informé la collectivité qu'elle devait fournir des locaux sécuritaires pour placer les ordinateurs, relier les ordinateurs au réseau téléphonique, assurer leur alimentation en électricité et assumer les dépenses de mise en place. Les enseignants de Médina Fass-Mbao se sont chargés de faire la formation de ceux de Guédiawaye. L'ENS s'engageait pour sa part à assurer le suivi du projet et la maintenance des ordinateurs qui ont nécessité d'importantes modifications après un court circuit électrique en janvier 2002.

Le modèle mis en œuvre à l'ÉCB de Guédiawaye est des plus intéressants :

le transport d'un ordinateur usagés, mais en bonne condition coûte environ 250,00 \$ l'unité; la formation des enseignants des ÉCB coûte à peine 1 000,00 \$ chacun; la mise en réseau, l'ajout d'une imprimante et l'achat d'adaptateurs et d'appareils périphériques coûtent au plus 2 500,00 \$

En résumé :	4 ordinateurs (transport du Canada)	\$ 1 000.
	Formation de deux enseignants	\$ 2 000.
	Installation et équipements supplémentaires	\$ 2 000.
	Total	\$ 5 000

À ces chiffres, il conviendrait d'ajouter la transformation technique de tels équipements pour les rendre conformes aux normes de la puissance en électricité distribuée au Sénégal : 220 V au lieu des 110 V pour protéger contre des incidents fâcheux comme le court circuit survenu à Guédiawaye en janvier 2002.

En somme, pour environ 5 000,00 \$ à 6 000, 00 \$ il est possible de doter des écoles communautaires de base dans les pays en développement des outils de base nécessaires pour initier les élèves du tiers-monde aux moyens modernes de communication et ainsi de contribuer à leur ouverture sur le monde.

En plus des écoles, il y a en Afrique (tout au moins au Sénégal) des groupes de femmes qui s'intéressent à l'alphabétisation, à l'éducation à la santé, à l'enseignement des métiers. Ces groupes disposent souvent de locaux modestes; ils sont souvent animés par des bénévoles et fonctionnent à partir de ressources limitées. Les enseignants formés par le projet disent que ces groupes pourraient, comme les ECB, bénéficier d'un modeste support informatique. Dans le cas des Africaines, l'informatique devient inéluctablement un moyen d'éducation, même s'il s'avère indispensable de respecter les horaires chargés culturellement dévolus.

Enfin, il convient de mentionner le succès de la formation de la première équipe d'enseignants des deux ECB cibles. Au Sénégal, comme il a été mentionné précédemment, ces enseignants sont connus sous le nom de *volontaires* de l'éducation. Les huit volontaires qui ont servi dans nos écoles de Médina Fass-Mbao et de Mbadiène avaient un contrat de quatre ans avec l'ADEF-Afrique. Ils disent qu'en plus d'avoir acquis des compétences d'une grande valeur économique, ils se sentent prêts à assumer la formation de la prochaine

génération d'internautes pour travailler en milieu populaire au Sénégal. Ils sont réellement capables d'agir comme agents multiplicateurs. Les volontaires ont déjà déterminé des collectivités et des groupes cibles où il serait possible de mettre en place des projets comparables à celui de Guédiawaye.

Il est entendu qu'un tel projet, comme tous les projets dans les pays en développement, devrait être soumis à de stricts contrôles administratifs. Les institutions bénéficiaires sont très décentralisées et elles devraient faire l'objet de supervision. Les récipiendaires de ces équipements et de la formation devraient s'engager sous forme de contrats pour une période déterminée, un peu comme les volontaires des écoles communautaires de base le font. Une partie du succès du présent projet peut certes être attribuée à la vigilance de l'équipe de chercheurs à qui le projet a été confié.

En Amérique du nord on se plaît à répéter que :

- 1- Le pouvoir des collectivités et leur autonomie augmentent proportionnellement au nombre d'utilisateurs des technologies modernes de communication (Metcalf).
- 2- Le coût des communications diminue pour sa part en fonction du nombre d'utilisateurs (Goulder).

Pour atteindre les objectifs de développement à long terme, il y a toutes les raisons d'habiliter les collectivités du tiers-monde dans les domaines des technologies de l'information et de la communication.

3- Pérennisation et survie du projet

Tel qu'il a été mentionné dans la chronologie des événements qui précèdent, tout au long des rencontres avec les collectivités il a été question de la pérennisation du projet. Comment s'assurer qu'une fois le projet terminé, les ordinateurs demeurent dans la collectivité et que les efforts d'éducation continuent.

Comment, dans une collectivité, s'assurer du renouvellement des mandats des volontaires de l'éducation qui œuvrent dans les écoles communautaires à des salaires minimales. Comment payer ces derniers une fois la subvention au

développement écoulée? À Médina Fass-Mbao, les volontaires de l'éducation étaient rémunérés jusqu'au 31 juillet 2001 à même une subvention qui provient de l'aide extérieure. Les volontaires de Mbadiène n'avaient plus de salaires depuis janvier 2000. Il n'est pas possible de compter sur de tels revenus après juillet 2001. Y a-t-il moyen, à même un projet éducatif, de concevoir une source de revenus suffisante pour assurer sa continuation à long terme?

Les préoccupations au sujet de la pérennisation du projet ont poussé les responsables du projet à demander une subvention additionnelle à cette fin pour consolider la stratégie d'endogénéisation et de pérennisation des deux ÉCB de Médina Fass-Mbao et Mbadiène. Le chapitre traitera plus en détail de la pérennisation des ÉCB et des résultats obtenues à la suite du projet.

3.1 Le cas de Médina Fass-Mbao

En ce qui concerne les préoccupations en vue d'assurer la survie de l'ÉCB à la suite de l'intervention des chercheurs, il importe de signaler que ces derniers ne veulent pas substituer une ÉCB à une école envers laquelle la collectivité a traditionnellement des engagements économiques. La collectivité de Médina Fass-Mbao est constituée en grande partie d'une population que l'on peut décrire comme partiellement nomade; plusieurs familles viennent vivre en périphérie de Dakar en quête de travail saisonnier puis retournent en milieu rural à la période des moissons. Actuellement, l'ÉCB reçoit surtout des filles. Selon la tradition ces dernières sont souvent retirées de l'école publique pour vaquer aux tâches domestiques. Compte tenu des caractéristiques de ce milieu, il est important que cette ÉCB puisse survivre sans imposer de coûts excessifs à la population locale. En somme, il s'agit d'une collectivité où compte tenu de la mobilité de la population, on peut prévoir, au moins à moyen terme, une demande constante pour des services tels que ceux offerts par une école communautaire de base. Plusieurs idées ont été formulées en vue d'assurer des revenus, mais peu se sont avérées génératrices de fonds significatifs.

1- La construction d'un local qui appartiendrait à la collectivité aurait pour effet d'éliminer les frais de location.

Tel qu'il a été mentionné, la collectivité de Médina Fass-Mbao a déjà construit un centre communautaire. Le coût d'y intégrer des locaux de classe sécuritaires permettrait des économies appréciables. Il semble qu'il soit vraisemblable de faire une telle demande aux autorités locales. Les fonds actuellement affectés à la location pourraient être affectés à d'autres dépenses éducatives.

2- Il a été question de commerce de traitement des huiles qui rapporterait des revenus à la collectivité. Est-ce possible, à partir d'un emprunt de départ, certains citoyens de Médina Fass-Mbao mettent sur pied une entreprise où certains apprenants pourraient faire des stages et dont les profits retourneraient à l'éducation? Ou encore, serait-il possible que les écoliers fassent des stages dans des entreprises, un peu comme des apprentis, et que ces stages leur permettent d'assumer les frais de scolarité?

Une telle organisation des stages s'inspirerait, dans un premier temps, de pratiques de formation professionnelle contemporaines flexibles faite partiellement en milieu scolaire et partiellement en milieu de travail. Il existe de nombreux modèles d'écoles de formation professionnelle qui fonctionnent ainsi. Par exemple les écoles de Cuyawagua dans l'État de l'Ohio. Dans un deuxième temps, elle permettrait une diversification nécessaire de l'éventail des options professionnelles offertes dans les ÉCB.

3- L'idée d'intégrer un centre de téléphonie à l'intérieur de l'école a été discutée. Le gardien des lieux pourrait aussi servir de gestionnaire du centre de téléphonie. Cependant, compte tenu du nombre de centres dans la région, le projet a été abandonné.

4- On a aussi pensé utiliser les ordinateurs en place d'une manière intensive pour produire des services pour la collectivité, notamment :

- a. Faire des lettres circulaires et des dépliants publicitaires
- b. Offrir des communications Internet
- c. Faire des affiches et des poster
- d. Donner des cours spécialisés aux gens de la collectivité et des

environs

- e. Faire du e-commerce.
- f. Faire la formation informatique des enseignants des autres écoles communautaires.

Un certain nombre de ces initiatives ont été mises en place mais leur succès, jusqu'à présent, demeure mitigé. Y a-t-il lieu d'élargir le nombre des usagers des ordinateurs? de faire de la location?

À cette étape, la pérennisation du projet pose encore problème. Toutes les deux collectivités ont réalisé la construction de leur Centre de ressources communautaire. Les enfants de Mbadiène ont progressivement repris le chemin menant à leur ÉCB où le volontaire résident effectue un travail remarquable malgré des plaintes réitérées sur la modicité du salaire perçu en contre partie. Les volontaires de l'éducation de Médina Fass-Mbao et de Guédiawaye s'interrogent quant à leurs projets de carrière, leur salaire n'étant pas assuré. Et les revenus générés par les activités ne sont pas suffisants pour couvrir les salaires, les frais d'alimentation et de raccordement à l'Internet.

Voici quelques pistes de solution au problème des salaires des volontaires :

- 1- Faut-il, par le truchement d'une demande spéciale, faire pression, pour obtenir une extension d'une année des nominations aux postes de volontaires?*
- 2- Faut-il confier à un agent communautaire la tâche de faire les démarches qui s'imposent pour que le gouvernement du Sénégal participe aux frais de fonctionnement et aux salaires des volontaires de Fass-Mbao?*
- 3- Faut-il faire un éventail de suggestions à l'ACDI dans l'éventualité d'un renouvellement ou d'une extension des projets d'aide aux écoles communautaires de base ?*

3.2 Le cas de Mbadiène

La même question fondamentale se pose dans cette deuxième collectivité : Comment s'assurer qu'une fois le projet terminé, les ordinateurs demeurent à

Mbadiène, et que les efforts d'éducation continuent? Comment, dans une collectivité rurale et traditionnelle, s'assurer du renouvellement des mandats des volontaires de l'éducation qui y œuvrent? Comment voir à ce qu'une tradition d'éducation et de formation professionnelle continue?

Pour le moment, les volontaires de l'éducation sont rémunérés à même une subvention qui provient de l'aide extérieure. Il n'est pas possible de compter sur de tels revenus après juillet 2000. Le village a logé et nourri les volontaires au cours de la dernière année du projet.

Compte tenu de l'évolution du projet, les perspectives économiques et éducatives sont plus intéressantes qu'à Médina Fass-Mbao. Il y a, à l'intérieur du projet des sources intéressantes de revenus pour cette collectivité (cabine téléphonique, moulin à céréales, groupe électrogène et même un potager communautaire initié et géré par les femmes depuis l'année 2001).

Comme à Médina Fass-Mbao, il importe de signaler que les chercheurs ne veulent pas se substituer à une école envers laquelle la collectivité a des engagements économiques. La population de Mbadiène est stable depuis des années : 17 familles et environ 250 habitants. Toutefois, depuis la mise en place du projet, deux familles ont demandé de venir s'intégrer au village. Elles disent que maintenant les perspectives économiques et sociales sont suffisantes pour les attirer.

Deux aspects sont cruciaux à la pérennisation du projet : la mise en place d'un milieu éducatif qui répond aux besoins du milieu, et la gestion minutieuse des sources de revenus disponibles.

a) Mise en place d'une structure d'école primaire

Le village de Mbadiène, comme le village voisin de Keur Balla, n'a pas d'école élémentaire. L'école de Koumbal est jugée trop loin et, historiquement, les relations entre ces collectivités ont été difficiles. Il y a peut-être lieu, à plus ou moins brève échéance, de songer à construire autour de l'ÉCB de Mbadiène une école primaire pour desservir ces deux collectivités et d'y intégrer les nouvelles technologies et la formation professionnelle. Une telle école pourrait

aussi faire usage de la langue nationale au cours du premier cycle du primaire. Il semble y avoir une volonté d'explorer un rapprochement en ce sens.

Les constats des chercheurs permettent d'affirmer que les habitants de Mbadiène sont maintenant convaincus de la nécessité d'offrir une éducation de base à tous leurs enfants. Comme on le verra au chapitre suivant, il y a de nombreux éléments retrouvés dans leur ÉCB répondant aux aspirations de cette collectivité : langue nationale, technologie, volet professionnel, etc.

Cette discussion doit se continuer. Elle dépasse le cadre strict du budget du projet et du mandat des chercheurs, mais elle est intimement liée à la raison d'être profonde des interventions éducatives du Canada au Sénégal.

b) L'élaboration d'un mode de gestion financière

Il importe d'assurer une gestion rigoureuse et transparente des revenus générés par le projet. L'équipe de recherche a essayé, sans succès, de convaincre des organismes comme Développement et Paix, Coopération Desjardins, la Fondation Paul Gérin-Lajoie de participer à une telle initiative de formation en gestion d'une équipe locale. Il semble que les mandats des organismes de développement soit d'une telle étanchéité que ce genre d'écart ne soit pas concevable.

Au sein de la collectivité, il y avait un désir profond pour la mise en place d'un mode de gestion des plus transparents. Cependant, il y a un manque de savoir-faire local à cet effet. C'est avec des moyens des plus rudimentaires que l'équipe de recherche a tenté de piloter la mise en place d'un système comptable. Les chercheurs du projet ont demandé à la collectivité de respecter les conditions suivantes :

a) Une comptabilité intégrée pour les trois sources de revenus : le moulin, le groupe électrogène et la boutique téléphonique.

b) Que la collectivité ouvre un compte dans une banque de Koalack, où tous les revenus seraient déposés.

- c) Que toutes les transactions se fassent par chèque : salaires, charges, achats.
- d) Qu'on donne priorité à la constitution d'un fonds de réserve qui devrait atteindre entre 2 et 3 millions de cfa.
- e) Que la collectivité fasse vérifier les états de comptes annuellement par un comptable professionnel.
- f) Enfin, tout comme à Médina Fass-Mbao, il a été suggéré de générer des revenus à l'aide des équipements disponibles en offrant les services suivants :
 - rédiger des lettres et des circulaires
 - offrir un service de communications Internet
 - imprimer des annonces et des posters
 - offrir des cours spécialisés aux gens de la collectivité et des environs
 - faire du e-commerce.

Y a-t-il lieu d'élargir le nombre d'utilisateurs des ordinateurs? de faire la location des équipements et peut-être, à moyen terme, de se procurer de nouveaux équipements?

Les chercheurs sont un peu perplexes en regard de la pérennisation du projet. D'une part, l'échéancier avance, les collectivités rurales africaines n'ont pas toujours le même sens du temps que ceux qui leur viennent en aide, et il y a peu de mécanismes susceptibles d'assurer une prise de décision rapide dans ces milieux.

Les volontaires de l'éducation s'interrogent quant à leur propre carrière, leur salaire n'étant pas assuré; ils ne sont pas originaires de la région et, en conséquence, se sentent quelques fois isolés. Les modestes revenus générés par les activités ne sont pas encore suffisants pour couvrir les salaires, le loyer, les frais d'alimentation et de raccordement à l'Internet.

- a) Faut-il, par le truchement d'une demande spéciale, faire pression auprès de l'ACDI-PAPA-ADEF-Afrique, pour une extension d'une année des nominations aux postes de volontaires?
- b) Insister pour qu'au cours de cette année, des gens du milieu soient intégrés à l'équipe de volontaires.
- c) Insister pour que la collectivité en arrive à une solution acceptable dans le cas de ses écoles élémentaires.

En résumé, suite à ces deux expériences, force est de constater que :

1) La formation professionnelle, intégrée à l'éducation primaire telle qu'elle est offerte dans les ÉCB, demeure essentielle au développement économique et social de cette partie de l'Afrique. Cette formation bénéficierait, surtout en milieu périurbain, d'être diversifiée, rendue plus pertinente aux exigences économiques et offerte dans le cadre technologique contemporain.

2- Les collectivités peuvent difficilement assumer par elles-mêmes les salaires des volontaires de l'éducation, mais elles sont amplement capables d'assumer certaines dépenses scolaires proportionnellement à leurs conditions économiques. Elles peuvent aussi assumer la gestion quotidienne de leur ÉCB.

3- Des locaux de classes pour loger les ÉCB devraient être construits selon les mêmes modalités que les écoles élémentaires du système formel d'éducation. À cet effet, il est souhaitable que les collectivités reçoivent de l'aide gouvernementale. Ceci n'exclut pas une contribution locale sous forme de frais de scolarité ou autre.

Les équipements et les locaux qui appartiendraient à la collectivité devraient être rentabilisés : cours pour adultes, services communautaires, etc.

Beaucoup de questions demeurent sans réponse :

- 1- Est-ce possible d'intégrer une telle composante à une prochaine étape du projet PAPA au Sénégal?
- 2- Est-ce possible de faire de telles expériences ailleurs au tiers-monde?

- 3- Est-ce possible de constituer une équipe canadienne de supervision et de coordination d'une telle initiative? (paire canadienne-homologue plus un technicien)
- 4- Est-ce possible de récupérer les ordinateurs usagés d'autres sources que le gouvernement fédéral et de les affecter à un tel projet?

Nous croyons tout au moins qu'une étude de faisabilité est de mise dans ce cas. À priori, il semble qu'un tel projet correspond à un grand nombre des objectifs de développement que poursuit le Canada, entre autres :

rendre l'éducation accessible à tous sans discrimination (femmes)

faire participer directement les collectivités dans tous les efforts de développement

promouvoir l'éducation de base et la formation professionnelle

offrir une aide de qualité mais non onéreuse

promouvoir la démocratie en rendant l'information accessible

mettre les personnes en communication avec leurs semblables

promouvoir l'environnement par l'Internet

faire de l'éducation dans le cas de la santé et de la nutrition.

3- *Les leçons administratives du projet*

Un projet de cette envergure se doit d'être piloté par une autorité centrale. Des rapports périodiques doivent être fournis. Autrement dit, un projet de cette complexité a nécessairement une composante de redevabilité. L'autorité centrale doit comprendre et voir à l'actualisation des objectifs.

Les tâches de planification de programme qui ont été décrites précédemment ne doivent pas seulement être écrites, il faut aussi les orchestrer, les agencer dans le temps et voir à leur réalisation individuelle. Toutes ces tâches exigent des ressources et du temps. Il faut donc prévoir un cheminement critique et un agencement suivant une séquence logique pour en arriver à réaliser le projet.

Chaque étape doit commencer au temps opportun, sinon c'est tout le projet qui prend du retard. Dans tout projet, les cheminements critiques se composent des événements nécessaires pour en arriver au but global. Sous cet angle, le modèle de planification du programme sert à préciser les tâches que chaque unité administrative de la fonction publique doit adopter, en totalité ou en partie. Compte tenu du retard africain en technologie, il y a une multitude de tâches administratives et techniques qui s'ajoutent aux tâches pédagogiques implicites au projet.

Apprentissages administratifs

- 1- Les collectivités avec lesquelles nous avons travaillé sont conscientes de la nécessité de bien gérer les ressources qui sont mises à leur disposition par les bailleurs de fonds.
- 2- Les collectivités (ce sont des micro-collectivités) ont besoin de formation en gestion de projets.
- 3- Les collectivités sont souvent désemparées et elles ne comprennent pas toujours les initiatives qui leur sont suggérées.
- 4- Les collectivités, pour des raisons socio-culturelles, ont tendance à l'atomiser de la gestion des projets qu'on leur confie
- 5- La conception de la démocratie dans les collectivités traditionnelles se rapproche plus de la recherche du consensus que du vote pluriitaire.
- 6- Les demandes de la part des collectivités sont habituellement modestes
- 7- Pour répondre à leurs besoins les responsables de projets doivent jouir d'un minimum de flexibilité.
- 8- Les volontaires de l'éducation avec lesquels nous avons travaillé ont fait preuve de grandes qualités personnelles et ont su répondre parfaitement à nos attentes.

L'approche édictée par un pays comme le Sénégal en matière d'éducation communautaire de base pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation peut

tirer profit des résultats du projet. La preuve n'est plus à faire que l'enseignement dans les langues nationales, puis dans une langue de communication internationale comme le français, est un atout majeur à généraliser à l'ensemble du système éducatif, tout au moins jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. La préparation des élèves à l'insertion professionnelle pratiquée par les ÉCB est également une option à consolider en tenant compte à la fois des besoins du secteur formel et du secteur informel de l'économie. Tenant compte du revenu des ménages et des collectivités, il paraît fort risqué de leur léguer la gestion et le financement des structures éducatives. L'adoption de contenus d'enseignement sur la base de négociations avec les populations bénéficiaires constitue une piste intéressante à approfondir pour enraciner l'éducation dans les réalités et les besoins du terroir, tout en l'ouvrant sur l'extérieur. La place de la technologie comme instrument d'éducation et de motivation des apprenants n'est plus à faire. La réussite de l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif requiert l'accès à des liaisons à haut débit, des tarifs préférentiels tant pour l'acquisition des ordinateurs que pour l'électricité et le téléphone. Si les besoins du marché national et mondial en main-d'œuvre qualifiée en informatique se confirmaient, les salaires des enseignants *experts* en informatique devront être revus à la hausse afin de les retenir dans l'éducation. Pour les motiver et les retenir dans l'éducation de base, les volontaires devront bénéficier d'un plan de carrière et d'une couverture sociale et médicale comparables à ceux des autres agents de l'État.

En guise de conclusion, le projet d'introduction de l'informatique dans deux écoles communautaires de base du Sénégal a été conduit avec persévérance, en tenant compte des nombreuses contraintes du milieu. Les chercheurs ont progressivement adopté, tout au long du déroulement du projet, une stratégie de développement communautaire visant l'endogénéisation et la pérennisation. À cet effet, initialement planifiées pour les seuls élèves de deux ÉCB, les activités ont finalement englobé les adultes, la gestion de ressources communautaires grâce à l'initiation de comité de pilotage et la prestation de services pour générer des ressources financières additionnelles.

Chapitre 6

Le plan d'évaluation du projet

Le plan d'évaluation traite des aspects suivants du projet : les perceptions des participants de l'enseignement et des modalités de fonctionnement; les acquis en termes de savoir et de savoir-faire, et enfin l'impact à long terme du projet en termes d'acquis socio-économiques et culturels. Le même modèle d'évaluation de programme sera utilisé tout au long du chapitre d'où, le plan suivant de présentation :

- Le cadre théorique de l'évaluation
- Les perceptions de l'éducation de base et de la technologie
- L'analyse de la performance des bénéficiaires
- L'impact à long terme du projet

1- Cadre d'analyse de programme

Cette section présente une critique et une analyse des postulats du modèle de Kirkpatrick. Il existe une littérature abondante sur l'évaluation de programmes dans le secteur de l'éducation. Au cours des années, le modèle d'évaluation de Donald L. Kirkpatrick (1975) a acquis une bonne réputation et s'est implanté dans maints programmes de formation. Ce modèle définit quatre niveaux d'évaluation de programmes :

- a) l'appréciation de l'enseignement et des modalités d'enseignement;
- b) les acquis cognitifs, socio-affectifs et moteurs;
- c) les comportements transférés;
- d) l'incidence à long terme du projet.

Kirkpatrick croit qu'il existe une corrélation positive entre les quatre volets de son modèle. Autrement dit, s'il y a une appréciation positive de l'enseignement, les trois autres volets acquis, transfert de compétences et incidence positive à long terme, s'ensuivront.

L'avantage premier de ce modèle est sa grande simplicité. Cette caractéristique permet aux usagers de définir clairement les critères d'évaluation et de mesurer l'effet

des cours à divers niveaux. Les moyens utilisés pour recueillir l'information sont précis et le vocabulaire facile à comprendre. Ceci explique la grande popularité du modèle. Le modèle est aussi très flexible; il permet une évaluation aussi bien superficielle qu'en profondeur. Nonobstant ses caractéristiques, le modèle de Kirkpatrick a fait l'objet de maintes critiques. Les résultats de recherches divergent, particulièrement quant au postulat d'une relation entre les niveaux. Selon Alliger et Janak (1989), Kirkpatrick a répondu à un besoin organisationnel en fournissant une taxonomie de l'évaluation de la formation. Toutefois, ces auteurs craignent que le vocabulaire simpliste et les postulats souvent implicites conduisent à des malentendus ou à des généralisations exagérées. Ils soulèvent trois postulats qu'ils qualifient de problématiques, et qui seraient non intentionnels de la part de Kirkpatrick. Les voici :

- a) Postulat No 1 - Les niveaux sont présentés suivant un ordre ascendant d'information;
- b) Postulat No 2 - Les niveaux sont perçus comme étant en relation causale;
- c) Postulat No 3 - Les niveaux sont perçus comme positivement intercorrélés.

Une recension des écrits a permis de trouver deux types d'études sur le modèle : des résultats d'évaluations suite à son utilisation et des études empiriques visant la mise à l'épreuve des postulats du modèle.

Rapports d'évaluations

Après avoir utilisé le modèle, Clements(1982) a constaté une relation positive entre la réaction aux modalités pédagogiques et les connaissances acquises; il a répertorié 5 études où des réactions positives sont associées à l'apprentissage, tandis qu'une seule associait des réactions favorables à l'absence d'apprentissage. Ce même chercheur a observé une relation positive 10 fois sur 11 entre les connaissances acquises et les comportements appris. Enfin, il a trouvé 4 études traitant de la relation entre les comportements et l'impact sur l'organisation, et s'est avérée positive.

Les recherches de Tannenbaum et Woods (1992) vont au-delà des résultats précédents et confirment l'existence d'une relation positive entre les trois premiers

niveaux (réaction, apprentissage et comportement) du modèle de Kirkpatrick. Quant aux études menées par Russell, Wexley et Hunter (1984), elles rapportent d'autres résultats : d'une part, les réactions positives (niveau 1) semblent favoriser l'acquisition de connaissances (niveau 2) et d'autre part, les réactions positives (niveau 1) ne semblent avoir aucun impact sur les comportements (niveau 3) ni sur l'organisation (niveau 4). Ces quelques études avaient pour but premier d'évaluer un cours et non de vérifier le postulat d'une relation positive entre les niveaux. Les calculs de corrélation furent effectués d'une manière ex post facto pour élucider le postulat de Kirkpatrick sur la relation existant entre les niveaux de son modèle mais un devis expérimental n'avait pas été prévu à cet effet.

Mise à l'épreuve du postulat du modèle

Un nombre d'études de type corrélationnel ont été identifiées. Le 6.1 présente la liste des auteurs participants ; il indique l'ampleur et la valeur significative des coefficients de corrélation observés. L'examen de la première rangée du tableau permet de constater les corrélations entre la réaction aux modalités pédagogiques et les connaissances acquises, les comportements appris et l'impact sur l'organisation. Les corrélations ainsi obtenues peuvent être décrites comme faibles, quoique occasionnellement significatives; 94 % de celles-ci sont positives. Elles ne sont pas significatives dans moins de la moitié des cas, et certaines relations qui semblent importantes ne s'avèrent pas significatives en raison de la faiblesse de l'échantillon. La deuxième rangée démontre qu'il en est de même quant à la relation entre les connaissances acquises et le comportement appris lors d'une formation. On constate, à quelques exceptions près, que l'ampleur de la relation entre les deux niveaux est faible et que peu d'entre elles sont significatives. Enfin, 82 % des coefficients de corrélation à ce niveau sont positifs. Finalement la dernière colonne du 6.1 rapporte les coefficients entre les trois premiers niveaux et l'impact à long terme d'une formation. Cette colonne est plus intéressante : à quelques exceptions près, les coefficients sont plus élevés que dans les autres colonnes. À partir de cette recension des écrits, il y a donc lieu de s'interroger à savoir si une formation n'a pas des bénéfices intangibles ou plus subtils sur les attitudes et les perceptions qu'ont les employés de leur organisation.

Tableau 6.1
Coefficients de corrélation entre niveaux du modèle de Kirkpatrick

	Connaissances acquises Niveau 2	Comportement appris Niveau 3	Impact sur l'organisation Niveau 4
Réaction à la pédagogie Niveau 1	Eden & Shani (1982) <u>0,79</u>	Faerman & Ban(1993) 0,37***	Noe & Schmitt(1986) <u>0,48</u>
	Clement (1982) 0,5***	Faerman & Ban(1993) 0,22***	
	Bolman (1971) <u>0,35</u>	Faerman & Ban(1993) 0,18**	
	Noe & Schmitt(1986) 0,17	Faerman & Ban(1993) 0,12*	
	Wexley&Baldwin(1986) 0,07	Faerman & Ban(1993) 0,12*	
	Alliger & Horowitz (1989) -0,03**	Stroud (1959) 0,12	
		Noe & Schmitt(1986) 0,06	
		Wexley&Baldwin(1986) 0,04	
		Faerman & Ban(1993) 0,02	
		Reeves & Jensen(1972) 0,01	
Connaissances acquises Niveau 2		Clement (1982) 0,40**	Smith (1976) 0,74****
		Alliger (1989) <u>0,16</u>	Noe & Schmitt(1986) 0,53
		Miles (1965) 0,06	Severin (1952) 0,24
		Wexley&Baldwin(1986) 0,06	
		Clement (1982) 0,02	
		Clement (1982) -0,05	
		Noe & Schmitt(1986) 0,15	
			Severin (1952)) 0,48
			Noe & Schmitt (1986) 0,41**
			Clement (1982) 0,20
Comportement Appris Niveau 3			Clement (1982) 0,00
			Clement (1982) 0,07

*p< ,10

**p< ,05

***p< ,01

****p< ,001

Le trait souligné indique que l'article ne spécifie pas si la corrélation est significative ou non significative.

Suite à la lecture de ce tableau certains commentaires sont de mise. Selon certains auteurs, le choix de la méthode utilisée semble avoir une influence sur la présence de relations significatives entre les niveaux. Faerman et Ban (1993) croient que les méthodes statistiques utilisées dans les recherches seraient à l'origine de l'absence d'une forte relation entre la réaction au cours et le rendement en milieu de travail. Ces auteurs défendent l'approche statistique proposée par Linn et Slinde (1977). En comparant les résultats obtenus entre des approches traditionnelles et l'approche de Linn et Slinde (1977), les relations entre la réaction à un cours de gestion et le changement de comportement s'avèrent plus importantes selon la technique utilisée. En regard de la problématique de la mesure des changements de comportement les auteurs considèrent l'approche pretest/post-test désuète car la mesure des connaissances et des habiletés acquises comporte certaines limites : le phénomène de la régression vers la moyenne a un impact sur les résultats. Linn et Slinde (1977) suggèrent que seules deux approches permettent de contrôler l'effet du prétest : la corrélation partielle et l'analyse de la régression. Le problème de fidélité rattaché à l'erreur de mesure serait aussi toutefois présent. Les auteurs suggèrent un facteur de correction pour remédier à ce problème.

L'étude rapportée par Faerman et Ban (1993), porte sur l'évaluation d'un programme de formation, le *Advanced Human Resources Development Program (AHRDP)* est destinée à des gestionnaires de premier niveau. Le programme consiste en une série de huit cours d'une durée de trois jours chacun. Les analyses de Faerman et Ban (1993) démontrent que, selon l'approche statistique utilisée, il existe une relation entre la réaction au cours et certains comportements. Au plus, les relations sont décrites comme modérées. Ainsi, une relation entre deux niveaux du modèle pourrait être perçue différemment selon la méthodologie de recherche utilisée. Néanmoins, les analyses suggèrent qu'un bon enseignement, un enseignement qui suscite une réaction générale positive augmentent les probabilités que les participants transfèrent les apprentissages dans le milieu de travail.

Baldwin et Ford (1988) ont recensé sept études sur le transfert des connaissances et des habiletés acquises en milieu de travail, et chacune d'elle a démontré l'importance

d'un climat organisationnel favorable au transfert, et de l'appui de la part des gestionnaires pour appliquer en milieu de travail les apprentissages acquis lors de la formation :

“All seven studies found a positive relationship between favorable organizational climate and/or management support and training participants' abilities to apply classroom learnings to the work environment” (Faerman et Ban, 1993, p. 311).

À la lumière de la recension des écrits, il est possible de constater que les études rapportent des résultats divergents sur la relation existant entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick. Malgré les divergences d'opinions, quant à la relation entre la réaction des participants, leur apprentissage et leurs comportements subséquents en milieu de travail. Ce modèle d'évaluation semble bien accepté voilà pourquoi il est retenu pour inspirer l'analyse qui suit.

2- Perceptions de l'éducation de base et technologie

Cette section présente un premier volet de l'évaluation du projet de recherche où les ressources des technologies de l'information et de la communication furent exploitées dans deux écoles communautaires de base au Sénégal. Les technologies utilisées répondent-elles aux aspirations des collectivités? Est-il possible, à l'aide de celles-ci, de pallier aux carences économiques et pédagogiques de ces milieux en offrant l'accès à l'Internet? Comment cette expérience est-elle perçue par les parents, les élèves et les chefs des collectivités?

Une manière d'évaluer les perceptions des écoles communautaires de base et des applications faites de la technologie dans celles-ci est d'interroger les participants à l'expérience. Cette approche a aussi été retenue pour des raisons fonctionnelles. En effet, ce volet de l'évaluation fut fait grâce à des entrevues de groupes cibles (focus groups). Des personnes représentant différents groupes d'intervenants ont participé à des tables de discussion sur le sujet puis les résultats de ces discussions ont été analysés à l'aide des méthodes habituelles d'analyse de contenu.

1.1 La méthodologie des groupes cibles

À des fins de recherche, un groupe cible est constitué d'un ensemble relativement restreint de personnes qui ont été invitées à discuter d'un sujet spécifique. Cette méthode de recherche a été développée initialement dans le cadre d'études de mise en marché; elle devait mener à une meilleure compréhension des réactions de clients face à des nouveaux produits. Puisque cette approche est encore peu fréquente en éducation, nous la décrivons de la manière la plus complète possible.

Par le passé, l'exploitation de groupes cibles (focus groups) s'est avérée efficace pour obtenir une compréhension approfondie des sentiments, des motifs et des attitudes de certains groupes de gens. En effet, souvent, la convocation de petits groupes pour discuter une question, d'une manière informelle, favorise une plus grande franchise et résulte en une plus grande ouverture de la part des participants. Les interactions résultant du choc des idées et le format convivial de l'environnement permettent l'émergence et l'expression de nouvelles idées. MacNealy (1999) écrit que des groupes cibles sont idéals pour permettre aux participants d'exprimer leurs perceptions, leurs sentiments ou leurs attitudes sur des questions complexes. Souvent, ces dernières ont un impact sur le comportement des personnes. En Afrique, nous croyons que telle est la situation des bénéficiaires face à l'éducation de base et à la technologie.

1.1.1 Les postulats de la méthodologie

Le cadre théorique sous-jacent à cette approche postule qu'en situation de groupe, les interactions entre les participants favorisent plus facilement l'émergence de sentiments, d'attitudes et de croyances que ne le font les rencontres individuelles. Cependant, cela n'arrive pas *comme par magie*; les rencontres de groupes cibles doivent être bien planifiées, les participants, choisis avec soin, selon les règles de l'art, et les animateurs préparés (Kreuger, 1994). Lors d'enquêtes utilisant des questionnaires fermés ou ouverts, les répondants se limitent habituellement aux thématiques prévues par le chercheur lors de sa préparation. Dans le cas de groupes cibles, les interactions verbales entre les participants ont souvent un effet stimulant. Le

contexte permet à ces derniers d'exprimer leurs opinions, de clarifier leurs propos, de les illustrer à l'aide d'exemples, d'en discuter, d'être en désaccord avec leurs interlocuteurs, de se questionner mutuellement, etc. Ce contexte permet même l'évolution de la pensée sur les questions qui font l'objet de discussion.

Pour fonctionner d'une manière optimale (MacNealy, 1999), un groupe cible devrait se rencontrer dans un endroit propice aux échanges verbaux et à la communication interpersonnelle. Il peut être avantageux, pour favoriser les échanges, que les participants ne se connaissent pas à l'avance et que l'invitation elle-même, soit formulée d'une manière très simple : *participer à un échange de points de vue* plutôt que *participer à une étude*. Il y a donc lieu de discuter de la gestion du processus, des méthodes d'animation, de la conduite des réunions et, enfin, du traitement de l'information ainsi obtenue.

1.1.2 Animation des rencontres

Les animateurs de groupes cibles ont un double rôle : celui d'animateur et celui de rapporteur. Ces rôles peuvent avantageusement être joués par deux personnes différentes.

L'animation de groupes cibles est très importante et la personne qui en est responsable doit connaître les règles de comportement des groupes; elle doit être capable de susciter la participation des personnes gênées et de limiter le droit de parole de celles qui sont trop loquaces. L'animateur doit savoir écouter, réagir, faire des synthèses qui témoignent d'une bonne compréhension de ce qu'ont dit les participants. L'animateur doit savoir accepter et considérer valide tout ce qu'on lui dit, et il ne doit pas porter de jugement. Sa tâche est de faire émerger les idées et non d'enseigner. Il ne lui appartient pas de présenter son point de vue, et doit faire très attention de ne pas influencer les participants par des comportements non verbaux.

Le rapporteur, pour sa part, doit se soucier de l'objectivité et de la précision. Il est possible d'obtenir la permission de faire des enregistrements magnétiques des discussions. Ces derniers peuvent être complétés par des commentaires écrits faits immédiatement à la suite des rencontres.

1.1.3 L'échantillon

Des questions en ce sens ont été posées à des groupes de 2 à 6 personnes 44 au total : femmes, hommes, et enseignants dits volontaires de l'éducation. Le tableau 6.2 illustre cet échantillon.

Tableau 6.2

Nombre de participants par groupe cible

Collectivités Répondants	Médina Fass Mbao	Mbadiene	Total
Responsables communautaires	4	4	8
Femmes	8	8	16
Hommes	12	8	20
Volontaires	2	2	4
Total	22	22	44

Compte tenu de la taille des collectivités cet échantillon semble représentatif des différents groupes qui la constitue. L'âge des personnes rencontrées varie de 20 à 65 ans.

Les entrevues

Les entrevues ont été faites par des assistants de recherche formés à l'Université Cheick Anka Diop de Dakar. Ces derniers travaillaient sous la supervision d'un professeur de l'École normale supérieure. Les entrevues ont été transcrites littéralement, et les contenus traités suivant les procédures habituelles d'analyse de contenu. Une première classification de thèmes émergents suite à chacune des questions, fut soumise à la critique d'un jury. En suite deux personnes ont reclassifiées les réponses à chacune des questions par catégories. La où il n'y avait pas consensus, les items furent soumis à l'arbitrage d'une tierce personne.

1.1.5 Les questions thèmes

Les questions posées aux participants ont été regroupées sous deux thèmes :

premièrement, l'éducation, l'enseignement et les écoles communautaires de base, les valeurs de la collectivité et, deuxièmement, la technologie, et l'éducation à la technologie. Sous le premier thèmes, les discussions ont été lancées avec les questions suivantes :

- 1- Quels sont les différents types d'écoles existants au Sénégal ? Quels sont les différents types connus par les interviewés ? Quels sont les avantages et les inconvénients des écoles communautaires de base par rapport à l'école formelle et aux différents types d'école ?
- 2- Quand dit-on de quelqu'un qu'il a réussi sa vie?
- 3- Quel type d'école faudrait-il inventer pour permettre à l'individu de réussir sa vie?

Et sous le deuxième thème les questions étaient les suivantes :

- 1- Quels sont les avantages et les inconvénient de l'informatique et de l'ordinateur dans la vie en général et dans l'éducation et l'enseignement en particulier ?
- 2- Quel type de formation faudrait-il donner à l'individu pour lui permettre de profiter de l'informatique et de l'ordinateur ?

1.2 Analyse et présentation des données

Dans cette présentation, les résultats obtenus à chacune des questions posées lors de rencontres de petits groupes sont présentés de la même manière : on présente d'abord les thèmes émergents suite à chacune des questions sous forme de tableau de synthèse. On complète en citant textuellement les réponses les plus significatives, puis on analyse, résume et tente de trouver le sens profond des messages reçus.

1. *Écoles communautaires de base et écoles formelles*

Le tableau 6.3 résume les thématiques obtenues suite à la première question. Par la suite, on présente un nombre de commentaires plus explicites recueillis dans les deux collectivités.

Tableau 6.3

Synthèse des réponses à la question : Quels sont les avantages et les inconvénients des écoles communautaires de base par rapport à l'école formelle?

Avantages et inconvénients	Écoles communautaires de base		Écoles formelles	
	H	F	H	F
Plus de cohérence avec les réalités et les valeurs du milieu.	5+	4+	5-	
Communications sont plus faciles avec les jeunes.	2+	2+	2+	2+
Leur coût est plus abordable que celui des écoles formelles.		2+	12-	2-
Sont moins loin du domicile des enfants.			4-	
Font la promotion de la culture et de l'alphabétisation.	24+	11	10+	3+
Ne font pas de discrimination par rapport aux différents enfants.	3+	3+	5-	3-
Font l'éducation civique et celle du citoyen.	7+	1+	2-	1+,1-
Font la promotion de l'éducation de la personne .	18+	6+	6+	3+,2-
L'encadrement est assuré par les parents et les enseignants.	4+	1+, 1-	9-	6-
Font la formation du producteur et de la femme.	10+	10+	2+	
Offrent une formation professionnelle.	6+	9+	4-	4-
Les finissants pourront gagner leur vie.	11+, 1-	12+	4-, 2+	2-, 1+
Enseignement se fait en langues nationales.	6+	5+	1-	2-
Enseignent comment manipuler l'ordinateur.	14+	10+	6-	3-
Tiennent compte de la tradition culturelle et religieuse.	6+	10+	3-	
La relations humaines jouent un rôle important.	4+		1-	
Sont fondées sur le respect de l'élève.	1+	2+	2-	
Ressources matérielles et humaines sont disponibles.	1-	1-		

Dans ce tableau les signes (+) indiquent un commentaire positif dans le sens de l'énoncé et le (-), un commentaire négatif.

Pour utiliser une expression sénégalaise, les personnes rencontrées ont dit *de bien belles choses* de leurs écoles communautaires de base. Tous, sans exception, se sont dit heureux qu'on y valorise l'enseignement en langues nationales, la formation professionnelle ainsi que l'ajout de l'informatique au curriculum scolaire. Voici des commentaires types recueillis lors des rencontres de groupes :

Il y a un programme consacré à la tradition. Les écoles communautaires de base appartiennent aux populations. On apprend les réalités propres à notre milieu et aux enfants alors que dans les écoles formelles, c'est un programme général qui est dispensé.

Si j'étais le président de la République, je sortirais un décret au terme duquel tous ceux qui fréquentent les écoles formelles devront maîtriser d'abord leurs langues nationales.

L'informatique est un atout, nous nous sacrifions pour leur permettre d'apprendre l'informatique. Celle-ci doit faciliter l'apprentissage.

Nous sommes très contentes de notre école.

Si on compare l'ECB et l'école formelle, on se rend compte que ceux qui fréquentent l'école formelle ne maîtrisent pas bien leur religion; ils ne connaissent ni leur culture, ni leurs traditions.

Voici ce qu'on dit de l'impact général de l'école sur la collectivité :

Si l'on regarde bien dans le quartier, des changements se sont opérés : le quartier est plus propre, la santé y gagne. Il y avait des maladies qui disparaissent petit à petit.

Depuis que les écoles communautaires de base ont été installées, j'ai vu qu'il y a eu des améliorations surtout au niveau des jeunes qui avaient des problèmes de communications; il y avait beaucoup de mésentente.

Les filles ont encore des problèmes pour suivre les cours; ceci est lié au travail domestique qu'elles doivent livrer.

On ajoute ceci en regard des apprentissages réalisés :

Des progrès ont été faits grâce aux écoles communautaires de base. Au niveau de notre maison, les enfants peuvent lire et écrire dans les langues nationales et même faire des calculs.

On semble très satisfait de la formule pédagogique adoptée par ces écoles :

Le suivi offert des écoles communautaires de base n'existe pas dans les écoles formelles. Un comité de gestion a été installé dans notre école;

c'est ce qui fait la différence. Les volontaires sont disponibles tout le temps; ils respectent les horaires et le comité de gestion veille au grain.

Les enfants qui ne sont pas brillants peuvent bien réussir dans les écoles communautaires de base.

Les gens semblent aussi convaincu de l'impact économique que peuvent avoir les écoles communautaires de base. Ainsi on dit :

Les enfants peuvent trouver du travail, ils peuvent former des groupements, les écoles enseignent des métiers. Les enfants qui sortent des écoles communautaires ne peuvent pas chômer.

Les enfants commencent à 9 ans et terminent à 15 ans, on poursuit des études et en même temps on apprend un métier : coudre, teindre, le travail du bois, etc.

Dans les écoles communautaires de base, les enfants apprennent à tricoter, à coudre, à teindre.

L'accès et les procédures d'inscription à l'école communautaire de base sont perçus comme plus facile :

Dans les écoles formelles, les inscriptions posent problème à cause des formalités. Les écoles communautaires de base sont utiles parce qu'elles permettent aux femmes d'apprendre à calculer, ce qui constitue un avantage, si elles vont au marché.

En somme, il semble y avoir, dans ces deux collectivités, un niveau élevé de satisfaction par rapport aux écoles communautaires. On semble apprécier la formule pédagogique en place et y voir une alternative viable à l'école formelle héritée du colonisateur et qui éprouve bien des difficultés à s'adapter aux besoins des collectivités moins bien nanties du pays. Ces opinions semblent partagées aussi bien par les hommes que les femmes dans les deux collectivités. Il ne semble pas non plus y avoir de différences entre les perceptions des jeunes et des personnes âgées.

Certes, dans un pays en développement, il importe de former des personnes qui au sortir de l'école, aient des habiletés leur permettant de s'intégrer à la force ouvrière. Il faut aussi éduquer des personnes qui soient aptes à utiliser les moyens de communication contemporains. Cependant, ces entrevues de groupes sont aussi une occasion de rappeler qu'il y a dans le contexte de l'Afrique contemporaine, lieu d'intégrer cette exigence aux valeurs spirituelles et à la culture du milieu.

Conformément aux recommandations de la conférence de Jomtien, ces personnes parleront toujours leur langue nationale et leur formation scolaire ne peut plus se faire au sacrifice de celle-ci.

2. Réussir dans la vie

L'école sous une forme ou une autre est perçue comme un moyen de contribuer à la réussite sociale et économique des individus. Ce qui mène à la question suivante : *Quant dit-on que quelqu'un (une personne) a réussi sa vie ?*. Le tableau 6.4 présente une synthèse des commentaires recueillis à la suite de cette question :

Tableau 6.4
Synthèse des réponses à la question :
Quant dit-on que quelqu'un (une personne) a réussi sa vie ?

Une personne a réussi sa vie ...	H	F
Si elle est autonome et se réalise personnellement, si elle sait valoriser ses acquis.	10	11
Si elle a les moyens pour subvenir à ses besoins et d'aider les autres.	14	9
Si elle a une instruction, des habiletés civiques et/ou une culture générale.	10	13
Si elle participe au développement de sa collectivité.	8	2
Si elle a du prestige personnel et est à l'aise du point de vue économique.	2	2
Si elle sait respecter la religion.	3	6
Si elle a le respect de soi et des autres.	6	3
Si elle respecte la tradition.	4	5

Toute personne qui est perçue comme *ayant réussi dans la vie* jouit d'un certain statut dans sa collectivité. Comme l'indique le tableau 6.4, la réussite personnelle est habituellement reliée aux acquis éducatifs, au respect des autres, de la culture et des traditions, et surtout au devoir quasi sacro-saint d'assistance et de solidarité envers autrui. L'atteinte de ce statut semble très peu reliée au bien-être économique de la personne. Voici quelques commentaires qui ont été suscités par cette question :

Réussir sa vie c'est savoir respecter ses parents, respecter leur volonté et bien s'occuper d'eux. Il faut que la personne se respecte et qu'elle respecte les autres, dans le milieu où elle vit.

Dans les collectivités du Sénégal, il est habituellement considéré comme essentiel de poursuivre cet idéal de réussite dès le jeune âge. Un interlocuteur nous a dit :

S'il (élève) a *faussé* sa jeunesse, il ne pourra pas participer au développement de la nation. L'étape de l'adolescence est la partie la plus importante dans la vie d'une personne.

Les personnes qui ont réussi jouissent d'une certaine notoriété dans les collectivités africaines :

Réussir, c'est avoir une certaine notoriété dans le milieu dans lequel on vit, c'est pouvoir prendre part aux décisions communautaires.

Il faut toujours être croyant pour réussir.

D'aucuns y voient une certaine prédestination ou un certain déterminisme vis-à-vis duquel ils sont peu puissants :

Réussir sa vie dépend de la volonté de Dieu et de celle de la personne qui doit suivre le bon chemin.

Certes, certaines de ces valeurs sont loin des valeurs énoncées par les défenseurs de l'école publique, laïque et républicaine qui, pendant des années, a fait l'objet du discours des défenseurs de l'école fondamentale publique sénégalaise. En milieu traditionnel, les populations ont des attentes culturelles vis-à-vis de leurs écoles, et ces commentaires cités ci dessus les reflètent bien. Dans les pays en développement, l'éducation, pour être significative doit avoir certaines composantes qui permettent aux gens de s'y identifier, de se l'approprier, de la faire leur. D'où la question suivante.

3- *École permettant la réussite dans la vie*

Le tableau 6.5 présente les thématiques émanant de cette troisième question. Il s'agissait de rendre opérationnelle une école que reflète les valeurs des collectivités que nous avons consultées.

Tableau 6.5
Synthèse des réponses à la question : Quel type d'école faudrait-il inventer pour permettre à l'individu de réussir sa vie?

L'école idéale	H	F
Serait adaptée aux changements et comblerait des besoin de l'apprenant	2	
Adapterait les programmes des écoles formelles, aux réalités locales	7	3
Améliorerait les conditions d'apprentissage dans les ECB	12	6
Améliorerait les environnements de l'apprenant dans les écoles formelles	8	4
Offrirait une formation professionnelle comme les ECB	9	4
Encouragerait les femmes commerçantes à l'usage de l'ordinateur	3	1
Enseignerait les langues nationales	7	2
Enseignerait la tradition, l'arabe et l'Islam	5	
Réduirait les coûts pour motiver les parents à y envoyer leurs enfants	2	5
Offriraient un enseignement professionnel avec facilité d'accès	3	1

Pour être efficace et pour permettre au plus grand nombre de Sénégalais de réussir, l'école doit se fonder sur leurs valeurs collectives. Cette école serait respectueuse de leur langue, de leur religion, de leur mode de vie. C'est en ce sens que les interlocuteurs des deux collectivités ont répondu.

Il est intéressant de constater que les personnes rencontrées n'ont pas opté pour une école refermée sur elle-même. Elles veulent une école adaptée aux besoins, à la réalité socio-économique; elles veulent aussi une école qui offre des conditions favorables d'apprentissage. Dans l'ordre de priorité, il semble que l'on valorise d'abord : la langue et la tradition, puis la religion, la formation professionnelle, et enfin la technologie.

On a aussi exprimé beaucoup de griefs contre l'école formelle traditionnelle : manque d'adaptation, inflexibilité, omission de l'enseignement des langues nationales. Pour plusieurs, l'école traditionnelle offre une formation trop théorique qui ne les sert pas bien. On constate aussi que les citoyens de ces villages ont des suggestions constructives quant au programme idéal de telles écoles :

L'école formelle doit être revitalisée parce qu'elle est importante.

Il faut qu'il y ait des écoles de formation professionnelles pour permettre aux personnes d'apprendre des métiers. Le fait d'avoir un métier est très important, il permet de se réaliser.

On doit mettre en place une école où l'on apprend les langues nationales, où la personne apprend à suivre les préceptes de sa religion.

Il faut favoriser les centres de formation professionnelle où l'on apprend des métiers, et développer les écoles communautaires de base.

Nous voulons des personnes qui connaissent leur culture et qui peuvent utiliser à bon escient ce qu'ils ont appris au cours de leur vie.

On doit revitaliser l'enseignement des langues nationales. On doit aussi donner des leçons pour que les enfants puissent connaître l'Islam et parler arabe.

Certains voient une cohabitation de la religion et de la mission de l'école sénégalaise nouvelle :

On doit d'abord implanter une école arabe pour permettre aux gens de connaître leur religion. La connaissance de la religion permet de bien mener sa vie. Après cela, je choisirai l'ECB et non l'école française qui ne comporte que des inconvénients.

D'autres, au lieu que de formuler des recommandations quant à l'école idéale, sont critiques de la situation actuelle :

Les classes à double flux ont tout gâché, les enfants travaillent toute la journée et cela n'est pas suffisant et maintenant avec la demi-journée c'est encore pire.

L'école française a été amenée par des étrangers alors que l'école communautaire de base est notre propriété et nos frères et sœurs y suivent des cours. Je crois aussi que les coutumes et les traditions qu'on y apprend sont largement bénéfiques.

Enfin, plusieurs ont insisté sur l'importance et le rôle des écoles pour un pays comme le Sénégal :

Je suis pour les écoles communautaires de base qui récupèrent les enfants qui n'ont pas réussi dans les écoles formelles. Certains parents refusent d'inscrire leurs enfants dans les écoles formelles parce qu'ils pensent qu'elles leur portent préjudice. Idéalement, nous voulons apprendre un métier, avoir des connaissances de notre culture, et sur notre pays.

Le développement d'un pays repose sur les centres de formation, celui qui n'a pas de métier n'a rien.

Si nous revenons à la question thématique de cette discussion. Quel type d'école faudrait-il inventer pour permettre à l'individu de réussir sa vie? Il est évident que l'école communautaire de base semble offrir une solution de remplacement aux concepteurs de programmes plus traditionnels préparés au ministère de l'Éducation nationale. Il semble que beaucoup de Sénégalais désirent une formation où la langue, la culture et la religion font bon ménage avec les programmes d'études plus traditionnels de l'école publique. Ils veulent aussi une éducation primaire où la formation professionnelle occupe une place importante. On semble aussi parler de l'apprentissage de métiers qui ont une valeur économique, pas nécessairement des métiers traditionnels. Enfin, on accorde une place importante aux technologies de la communication et de l'information dans l'école idéale. Ces dernières sont perçues comme ressource et appui à l'apprentissage et comme moyen ou comme méthode d'apprentissage.

4- *Informatique et technologie*

La question suivante permet de relier les initiatives du projet à la vision de l'éducation qui prévaut dans les collectivités : Quels sont les avantages et les inconvénients de l'informatique et de l'ordinateur?

Les réponses à cette question sont suffisamment nombreuses pour les avoir classifiés en deux tableaux : les avantages et les inconvénients. Ce sont les tableaux 6.6 et 6.7.

Tableau 6.6
Synthèse des réponses à la question : Quels sont les avantages de l'informatique et de l'ordinateur?

Avantages	H	F
Permettent l'apprentissage des langues nationales et offrent une formation pratique.	4	2
Permettent de faire des communications internationales.	10	6
Favorisent la culture et l'ouverture au monde, donnent accès, aux banques de données.	17	15
Permettent le développement de la collectivité.	4	1
Facilitent l'organisation du travail et la gestion du temps.	8	4
Facilitent l'accomplissement de certaines tâches.	5	4
Utiles aux femmes (coopératives et commerce) plus qu'aux hommes.	10	6
Réduisent les déplacements et accélèrent certains travaux.	1	3
Rentables sur le plan économique et industriel.	4	8

Tableau 6.7
Synthèse des réponses à la question : Quels sont les inconvénients de l'informatique et de l'ordinateur?

Inconvénients	H	F
Accès limité à cause des coûts élevés	6	1
Accès réduit pour certains à cause du manque d'encadrement	9	2
Accès réduit à cause du faible niveau de compétence en français et en anglais	5	3
Augmentation du chômage par l'informatisation de certaines tâches	2	1
Augmentation des troubles de vue chez les utilisateurs d'ordinateurs	2	
Déviations du rôle traditionnel de la femme et autres	4	

Compte tenu du fait que les villageois de Médina Fass Mbao et Mbadiene connaissent à peine ce qu'était un ordinateur en 1997, les réponses à cette question témoignent d'un cheminement collectif significatif. Les tableaux 6.6 et 6.7 permettent de dire que l'ordinateur est perçu comme un outil essentiel de

travail et comme un outil de communication dans le monde contemporain.

C'est aussi une porte ouverte sur le monde pour eux et pour leurs enfants :

Internet est un moyen qui permet de faire des " *échanges* ".

Grâce à l'ordinateur, les enfants font des découvertes. Il n'y a pas si longtemps, ce n'était que dans les grandes écoles et les universités qu'on pouvait utiliser l'ordinateur.

Cela nous sera très utile, car des changements s'opéreront dans notre vie.

Les enfants sont entrain de l'utiliser pour pouvoir s'entretenir avec le monde extérieur : dans un cadre de partenariat surtout pour le commerce.

Nos enfants ont de plus en plus d'habileté et un meilleur accès à l'information. Ils savent faire des recherches. Pour l'instant, je n'y vois que des avantages.

L'informatique a été vite perçue comme pouvant rendre de grands services aux femmes dans une collectivité en développement. Certains y voient même un outil particulièrement utile pour les femmes :

L'ordinateur est très utile aux femmes grâce à l'aide qu'il leur apporte.

Les femmes ont beaucoup plus besoin de l'ordinateur parce que ce sont elles qui se tournent vers le secrétariat.

L'ordinateur répond à nos aspirations parce que les femmes travaillent, elles sont la plupart du temps, commerçantes et, l'Internet peut-être utile pour elles.

On a aussi fait des apprentissages intéressants en collectivité, voici un témoignage en ce sens :

Au début, nous étions surpris par l'informatique. À la longue, nous nous sommes rendus compte des trésors qui s'y trouvaient. Nous restons des heures durant, à nous exercer sans nous rendre compte du temps qui file. Des échanges peuvent se faire sur Internet sans grand effort.

Les enfants qui sont ici s'empressent pour apprendre l'informatique avec beaucoup de volonté. Donc il y a plus d'intérêt et d'avantages pour le moment.

Enfin, l'informatique est rapidement devenue pour eux un moyen de communication d'apprentissage et de divertissement :

Nous sommes dans un millénaire où tout est branché sur Internet. Tous les enfants doivent apprendre l'informatique, cela est très important. Celui qui ne maîtrise pas l'informatique est un analphabétisme.

En somme, si l'informatique était accessible dans des conditions semblables à celles qui prévalent dans les pays développés, il semble que les ressortissants du tiers-monde sauraient s'en prévaloir au même rythme. Ils apprennent rapidement et, surtout, ils veulent en profiter avec autant d'agressivité que les gens du Nord.

On peut considérer un peu cynique que les parents mettent l'accent sur les jeunes. Par contre, ces derniers sont à la fois conscients des possibilités et des bénéfices de cette technologie et souhaitent aussi la voir adaptée aux langues nationales.

La perception et les attentes exprimées par les interviewés à propos de l'informatique pourraient être rapprochées du développement des télécentres (télé-boutiques) au Sénégal. En effet, grâce à la qualité de communication offerte par la Sonatel, la société nationale de télécommunication, la téléphonie populaire, mais surtout l'accès au téléphone y compris à Internet, se sont beaucoup développés voire démocratisés. Dans ce même élan de démocratisation de l'accès aux technologies de l'information et de la communication mises au service du développement économique, faisant suite aux recommandations de la Conférence des Nations Unies sur le Commerce International (CUNICED), Trade-Point Sénégal initiait dès la fin des années 1990 la création de centres régionaux sur toute l'étendue du territoire pour promouvoir le commerce électronique. La multiplication des cybercafés qui prennent de plus en plus le pas sur les premiers télécentres contribue, elle aussi, à la prise de conscience des possibilités des technologies de l'information et de la communication jusque dans les coins et régions les plus défavorisés du pays. Tenant compte de ce contexte général lié à l'essor de la téléphonie et des possibilités qu'elle offre, la perception et les attentes exprimées par les interviewés ne devraient pas constituer une réelle surprise. Concomitamment à l'essor du téléphone et du portable (mobilephone), l'accès à des bouquets de chaînes de télévision, le développement de la radiodiffusion en modulation de fréquence, la promesse d'autorisation de chaînes privées de télévision, renforcent chez les Sénégalais le sentiment de vivre dans un monde chaque jour

davantage un village planétaire. En réalité, rien de ce qui se fait et se dit dans les contrées les plus éloignées de la planète n'est ignoré jusque dans les chaumières les plus enfouies dans la forêt ou la brousse au Sénégal. Le sentiment d'appartenir à un village planétaire se traduit même par une plus grande mobilité des hommes et des femmes allant chercher fortune aux quatre coins de la planète, dispersant ainsi des familles entières dont le seul lien constant et instantané reste le téléphone et Internet. La prospérité économique des cybercafés doit beaucoup à ce contexte technologique et social bâti sur un fond de plus grande migration. C'est à ce titre que les opinions exprimées par les interviewés de Médina Fass-Mbao et Mbadiène, localités déshéritées par ailleurs, participent d'une nouvelle attitude populaire de plus en plus répandue qui traduit l'étendue et la profondeur d'une nouvelle culture populaire porteuse de nouveaux besoins et attentes pour les individus et les collectivités.

5- *Formation nécessaire dans ce contexte*

La question suivante a été formulée à titre de complément logique à celle qui précède. Les réponses obtenues sont résumées au tableau 6.8.

Après trois années d'expérience, on constate que l'informatique est maintenant perçue comme un outil indispensable de formation et essentielle à la pratique de presque tous les métiers, tout particulièrement du commerce. Entre autres, on nous a dit :

Il faut mettre en place des écoles de formation où on utilise l'informatique.

On est prêt à faire les efforts nécessaires pour y avoir accès :

Les études doivent se faire avec les langues nationales, si on maîtrise un peu le français, apprendre les langues nationales ne pose pas trop de problèmes. L'informatique est très très importante.

Les considérations pédagogiques sont importantes :

La " *façon d'apprendre* " l'informatique est très importante. Tout le monde le veut dans notre population. Il faut qu'on apprenne aux enfants à parler d'autres langues. Je pensais ce matin qu'il fallait que mon enfant maîtrise l'anglais.

Le programme des écoles communautaires de base est beaucoup plus adapté à l'utilisation de l'ordinateur. Le programme de l'école formelle est trop vaste.

Tableau 6.8

Synthèse des réponses à la question : Quel type de formation faudrait-il donner à l'individu pour lui permettre de profiter de l'informatique et de l'ordinateur?

Type de formation permettant permettre de profiter de l'informatique et de l'ordinateur	H	F
Adapter l'informatique aux langues nationales.	4	7
Apprendre aux commerçants comment communiquer par ordinateur.	1	2
Exploiter le coran pour l'apprentissage de l'alphabet.	4	4
Porter plus d'attention aux besoins des femmes.	2	2
Prise en compte des préoccupations individuelles des apprenants.	2	
Renforcer le programme d'informatique dans les ECB.	3	
Trouver les moyens pour accélérer l'apprentissage du français et/ou l'anglais par tous.	8	5

Je crois qu'on doit apprendre d'abord le français pour avoir des facilités dans la formation en informatique.

Je considère que le français est bon mais, les ECB doivent être développées car elles vont nous permettre d'apprendre nos langues nationales et d'avoir aussi un métier.

Les programmes d'études doivent cependant être plus vastes que l'apprentissage de l'informatique :

Il faut avoir d'abord un métier comme la menuiserie, la maçonnerie, la soudure ou de la teinture. En plus le commerce doit être appuyé par l'informatique. Ainsi nous pourrions beaucoup plus nous développer.

Je veux que les ECB soient vulgarisées pour qu'on y apprenne les métiers comme la menuiserie, la maçonnerie.

En terminant, il convient de souligner que les personnes rencontrées ont aussi été relativement modestes, pour plusieurs d'entre elles, l'ordinateur était un outil encore mal connu qu'elles ne maîtrisent que partiellement. Il est parfois difficilement

compatible avec leur culture et leurs traditions. Un d'eux dit " *Si on prend l'Internet, on se rend compte qu'avec certains dérapages que l'on note sur Internet, il pourra sortir de la bonne voie.* "

Les ordinateurs doivent contribuer au développement et ils ne doivent pas être perçus comme un instrument de changement imposé par les autorités. Avant l'utilisation de l'ordinateur, il faut sensibiliser les personnes qu'ils les exploitent dans le sens des valeurs profondes de la collectivité.

Conclusion plus générale

De façon général, il est possible de dire que l'expérience des écoles communautaires de base au Sénégal a permis de placer des ordinateurs dans des milieux moins bien nantis et de les exploiter à des fins pédagogiques. Bien que les chercheurs constatent que cette exploitation est encore relativement modeste en raison des difficultés de communication dans le cas de l'Internet (dans les deux écoles équipées par le projet), les Sénégalais et les Sénégalaises semblent avoir formulé des attentes face à ce nouveau médium; ils semblent prêts à se l'approprier et à en faire un outil de tous les jours. Les gens de ces deux collectivités, jeunes et moins jeunes, nous ont convaincus que, tout comme les citoyens des pays développés, ils peuvent exploiter la technologie à leurs fins d'une manière efficace. Ils voient aussi les avantages pédagogiques de ce médium. Il sera difficile d'ignorer ces opinions dans le cadre de réformes des programmes scolaires qui semblent pointer à l'horizon sénégalais.

Cette section de notre évaluation n'a pas permis de discuter des difficultés techniques liées à la mise en place d'un tel projet. Pour donner aux populations du tiers-monde accès à cette technologie, un nombre de décisions administratives en regard de l'accessibilité, de l'appui technique et du coût des communications s'imposent.

Il n'en demeure pas moins vrai qu'un retour sur le modèle de Kirkpatrick permet de croire qu'en plus d'un niveau de satisfaction élevé, il y a probabilité que des apprentissages importants et significatifs se soient faits durant le projet. En effet beaucoup d'élèves disent avoir appris à lire, ou appris un métier et ces apprentissages ont eu un impact sur les us

et pratiques sociales et économiques dans les deux collectivités. Ces questions seront abordées dans les deux prochaines sections.

3- Analyse de la performance des bénéficiaires

Cette deuxième phase du chapitre d'évaluation tente d'exprimer les réalisations pédagogiques administratives et sociales du projet en termes plus quantitatifs. A cette fin on exploite les dossiers statistiques officiels des deux écoles communautaires de base. Combien d'élèves ont bénéficié de l'école? Quel est le profil des bénéficiaires? Quelles en étaient les activités d'apprentissage? Dans quelle mesure les élèves ont-ils réussi? Les adultes, tout particulièrement les femmes, ont-ils aussi profité des services offerts par ces écoles?

Il est plus difficile de quantifier les réalisations du projet d'une manière très spécifique. Il y a moyen de compter le nombre de participants à chacun des programmes, de suivre leur profils d'activités (présences, projets scolaires, stages, etc.). Il y a aussi moyen de faire le suivi de élèves inscrits. Combien ont terminé le programme? Où sont allés par la suite? sur le marcher du travail? au secondaire? Combien sont encore inscrits? Combien ont décroché?

Quand il s'agit d'apprentissage en langues nationales, il existe peu de critères formels de performance scolaire dans ces cas. Il est difficile de faire des comparaisons linguistiques avec l'école formelle. Les normes d'enseignement en wolof et en puular ne se comparent pas à celles du Français ou des langues modernes. L'ordinateur a permis de suivre une partie du cheminement des élèves en analysant les travaux retenus en mémoire virtuelle. Ceux-ci sont très restreints.

Il est difficile de quantifier les paramètres pour décrire les apprentissages immédiats et à plus long terme réalisés dans les écoles communautaires de base au Sénégal. En effet, des difficultés de financement et de gestion ont émaillées la vie de l'éducation communautaire de base au Sénégal et ont entraîné le ralentissement des activités dans les écoles communautaires de base entre 1999 et 2001.

A titre indicatif, il peut être souligné que les deux ECB accueillant le projet ont été des rares à fonctionner normalement au cours de cette période de ralentissement des activités des ECB.

Seules sont actuellement disponibles les données relatives à l'évolution des effectifs entre 1996 et 2000 (voir tableaux 6.9 et 6.10).

Tableau 6.9
Répartition des effectifs des ECB par région, sexe et langue en 1999-2000

Région	Effectifs par sexe			Effectif par langue					
	Garçon	Filles	Total	Wolof	Pulaar	Seereer	Mandinka	Joola	Soninke
Dakar (chiffre rectifié)	170	273	443	372	71	0	0	0	0
Diourbel	298	535	833	833	0	0	0	0	0
Fatick	270	424	694	301	0	255	138	0	0
Kaolack	309	543	852	537	83	232	0	0	0
Kolda	741	838	1570	229	1127	0	96	0	127
Louga	423	1032	1455	1425	30	0	0	0	0
St-Louis	124	655	779	70	709	0	0	0	0
Tambacounda	202	191	393	0	245	56	32	0	60
Thiès	545	991	1536	1274	113	149	0	0	0
Ziguinchor	140	265	405	105	0	0	200	100	0
Total	3222	5747	8969	5146	2378	692	466	100	187

Source : Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base : Annuaire statistique 1999/00

Tableau 6.10
Evolution des effectifs des ECB de 1996 à 2000 par sexe et année

Région	1996-97			1997-98			1998-99			1999-2000		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Dakar	10	14	24	104	15	119	265	483	748	170	273	443
Diourbel	0	0	0	210	524	734	298	535	833	298	535	833
Fatick	17	11	28	201	450	660	246	493	739	270	424	694
Kaolack	189	415	604	417	583	1000	405	697	1102	309	543	852
Kolda	352	396	748	429	969	1398	741	838	1579	741	838	1579
Louga	347	555	902	224	638	862	423	1032	1455	423	1032	1455
St-Louis	528	88	616	158	1159	1317	124	655	779	124	655	779
Tambac.	0	0	0	149	178	327	202	191	393	202	191	393
Thiès	94	353	447	622	2565	3187	545	991	1536	545	991	1536
Ziguinchor	0	0	0	131	198	329	140	265	405	140	265	405
Total	1537	1832	3369	2654	7279	9933	3389	6180	9569	3222	5747	8969

Source : Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base : Annuaire statistique 1999/00

L'impact à long terme du projet

Suite à ces entrevues et à de nombreuses visites sur une période de trois ans, il est difficile de ne pas terminer ce chapitre par une réflexion plus générale sur l'éducation élémentaire et la formation professionnelle au Sénégal. Dans un pays où près de 50 % de la populations ne savent ni lire ni écrire, il y a lieu de s'interroger sur les nombreux dérapages de l'école publique au cours des dernières décennies. En effet, l'école élémentaire est disponible un peu partout en Afrique et au Sénégal, mais celle-ci n'est pas encore considérée comme une école qui répond aux besoins et aux aspirations profonde de la population, les Africains et Africaines ne se la sont pas appropriée. C'est encore une école élitiste, un vestige des valeurs coloniales.

Au Sénégal, les programmes d'études, à l'exception des programmes d'enseignement religieux, sont les mêmes dans les écoles publiques, privées et dans certaines écoles arabes ou coraniques. Ceux-ci sont souvent l'objet de critiques de la part des collectivités, ils sont trop conceptuels, ils sont offerts en français ou en arabe, n'ont aucune composante pratique, ils ne mènent pas à l'emploi. En somme, ils sont jugés comme peu pertinents par rapport à la réalité Sénégalaise.

Les Sénégalais rencontrés semblent voir, dans la modeste expérience des écoles communautaires de base, tout particulièrement quand cette école est enrichie d'une formation d'appoint en technologie une école qui constitue un modèle alternatif d'éducation. Ils semblent percevoir une école qui valorise leur langue, leur culture et leurs valeurs. Ils veulent une école qui permet à chacun de réussir tant au point de vue social qu'économique. Enfin, ils veulent une école qui est ouverte à la fois sur leur monde et sur le monde extérieur.

La programmation scolaire des écoles communautaires de base est encore bien mal définie; il en est de même des modalités de gestion. Cependant, dans un pays comme le Sénégal, qui est à l'aube d'une réforme éducative majeure, il y a sans doute des éléments à récupérer de l'expérience décrite dans ce rapport. En conséquence nous proposons discuter des thématiques suivantes :

École miroir des valeurs nationales

École, technologie et ouverture sur le monde

École et formation professionnelle

École et valeurs nationales

Poser une question n'est pas toujours un geste neutre et la séquence d'interrogations qui suit ne font pas exception à cette règle. Les valeurs nationales comprennent la langue parlée par la majorité des Sénégalais et Sénégalaises, les traditions culturelles, leur religion et leur valeurs. D'où les séries de questions suivantes :

- a) Y a-t-il lieu d'accueillir les enfants sénégalais en classe maternelles et au premier cycle de l'école élémentaire en langue nationale? Si oui, dans quelle langue faut-il le

faire? Si oui, a-t-on les ressources pour le faire en 2, 3, 4, 5 ou 6 langues? En conséquence, le français serait-il relégué au statut de langue seconde? Le français enseigné au Sénégal dans un tel contexte, aurait-il un statut différent de celui de l'anglais ou de l'espagnol? L'utilisation des langues nationales à l'école augmenterait-il le taux de fréquentation? Aurait-elle un impact sur la production artistique et culturelle? La fierté et l'amour propre des Sénégalais?

- b) Les gouvernements de maintes pays industriels offrent des subventions de fonctionnement aux écoles confessionnelles, d'autres permettent l'enseignement religieux dans les écoles hors les heures de classe, au Sénégal, plusieurs parents choisissent d'inscrire leurs enfants à l'école coranique préalablement à l'écoles traditionnelle. Est-ce la seule formule acceptable? Les valeurs préconisées par l'islam sont-elles si différentes des valeurs affichées par l'école publique laïque qu'elles ne peuvent pas cohabiter. Est-ce essentielle que l'école soit neutre? Est-ce essentiel que la transmission des traditions coraniques soit dévolue à des écoles à mission particulière? Certains parents au Chapitre 3 ont parlé d'écoles catholiques où on enseigne en même temps, suivant le choix des élèves, des cours de catéchisme et de morale humaine, est-il possible d'ajouter des cours qui répondent aux aspirations des musulmans?

Il n'y a pas de réponse simple à ces questions. Tout effort de prise de position dépasse de beaucoup le cadre de cette recherche. Cependant de toute évidence nos observations en milieu éducatif et nos rencontres avec les parents indiquent manifestement qu'elles demeurent des préoccupations quotidiennes. Un jour ou l'autre, il faudra s'y adresser.

Certains de nos interlocuteurs disent constater une amélioration de comportements sociaux et éthiques depuis l'ouverture de leur écoles communautaires de base. Est-ce un indice significatif de la place des valeurs nationales dans un système idéal d'éducation?

École, technologie et ouverture sur le monde

Toutes les personnes rencontrées semblent avoir apprécié l'apport pédagogique de l'informatique. Dans une collectivité qui n'avait ni eau courante, ni électricité, ni téléphone, on a vite appris à manier la souris et à faire des opérations élémentaires au clavier. Dans

chacune des collectivités on se sert des ordinateurs pour écrire et faire de la comptabilité. On sait exploiter le courriel et l'Internet. En milieux très éloignés, on se sent maintenant en contact avec des gens d'un peu partout dans le monde.

Le fait de maîtriser cette technologie donne un sentiment de puissance et les villageois; ils sont jaloux de ce niveau de connaissance. Cependant, elle leur a été offert dans un contexte où le support technique et technologique étaient assurés. Il y a donc aussi lieu de poser toute une série de questions à cet effet. Comment arriver à offrir des ordinateurs et un lien à l'Internet aux collectivités comme celles où nous avons travaillé? Peut-on compter sur les villageois comme agents multiplicateurs des connaissances dans le domaine? Y a-t-il lieu de mettre en marche des initiatives pour récupérer des ordinateurs usagés dans des pays développés comme il a été fait à Guédiawaye? Comment assurer-t-on les opérations de maintenance quotidienne? Comment donner-t-on un caractère sénégalais à l'informatique et à Internet?

Il y a aussi toute une série de questions reliées aux incidences économiques de l'informatique et de l'accès à l'Internet : Comment réduire le coût des communications? Comment rentabiliser les appareils mis à la disposition des collectivités? Peut-on offrir des cours? Peut-on vendre des services en concurrence avec les entreprises nationales en utilisant des ordinateurs reçues du gouvernement ou de bailleurs de fonds étrangers?

Il y a sans doute, dans chacune de ces collectivités, et probablement dans toutes les collectivités semblables du Sénégal, le désir d'être " connecté " au monde merveilleux de l'Internet. Il y a ce désir de savoir exploiter l'ordinateur à des fins professionnelles et commerciales. Il y a aussi l'obligation d'un gouvernement national d'ouvrir les fenêtres du monde aux ressortissants les plus modestes de son arrière-pays. Y a-t-il, dans cette voie, matière à un investissement qui pourrait stimuler la créativité nationale et faire du Sénégal un pionnier sur le continent africain?

Nous ne pouvons que soulever ces questions.

École et formation professionnelle

Une des caractéristiques première des écoles communautaires de base est la prestation d'une formation professionnelle. Dans la centaine d'écoles parrainées par le projet PAPA,

la formation professionnelle s'est faite selon différentes modalités. La recherche de modalités optimales de prestation de la formation professionnelle n'est pas exclusive à l'Afrique, voire au Sénégal. Des pays comme le Canada cherchent encore de moyens de former une main-d'oeuvre spécialisée en entre offrant stages, formation théorique, laboratoires, etc.

Dans certains milieux, les apprentis peuvent, en cours de formation professionnelle partager leur journée, leur semaine ou leur semestre en périodes dites d'apprentissage académique, de formation théorique (les fondements théoriques de leur métier) et de formation pratique (soit des stages à de courte ou de longue durée). Dans certains pays, les entrepreneurs qui reçoivent des apprentis voient les salaires de ces derniers subventionnés. Dans ce contexte, tous sont gagnants : le maître bénéficie des services de l'apprenti alors que ce derniers reçoit une reconnaissance modeste.

Dès le début du projet, nos interlocuteurs ont posé le problème de l'apprentissage des métiers concurremment à la formation primaire ou moyenne. Ils ont posé celui de la reconnaissance de la formation professionnelle. Ils ont enfin posé celui de l'apprentissage de métiers qui ont une valeur marchande. Quels sont les besoins de villes et des régions dans des domaines aussi diversifiés que l'activités sismiques, la climatologie l'environnement et la pollution, la géologie et l'hydrologie, l'informatique, l'océanographie la pêche et la navigation, la gestion des eaux, les télécommunications, les métiers de la construction, la mécanique, le transport, etc. ?

Certes les modestes écoles communautaires de base ne peuvent penser offrir une formation professionnelle, mais dans tous ces domaines, mais le Sénégal un besoin criant de main-d'oeuvre spécialisée, de professionnels qui assurent l'effort de développement national. D,où la question fondamentale : Y a-t-il lieu de de repenser la formation professionnelle dans le cadre d'une réforme nationale de l'éducation?

Résumé et conclusion

Le simple fait de pouvoir poser ces question, d'en avoir discuté avec les leaders des collectivités, les officiels de l'éducation et les enseignants volontaires de l'éducation, témoignent de l'impact à plus long terme du concept d'écoles communautaires de base et

tout particulièrement des écoles qui ont su bénéficier d'un support en technologie de l'information et des communications.

Le chapitre 7 consacré à la pérennisation et aux recommandations traitera plus largement des retombées du projet.

Bibliographie

- Alliger, G. M. & Janak, E. A (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria : Thirty years later. Personnel Psychology, 42, 331-342.
- Alliger, G. M. & Horowitz, H.M. (1989). IBM takes the guessing out of training. Training and Development Journal, 43, (4), 332-342.
- Baldwin, T.T. & Ford, J. K. (1998). Transfer of training : A review and direction for future research. Personnel Psychology, 41, (1), 63-105.
- Bolman, L. (1971). Some effects of trainers on their t-groups. Journal of Applied Behavioral Sciences, 7, 309-326.
- Clements, R.W. (1982) Testing in hierarchy theory of training evaluation : An expanded role for trainee reactions. Public Personnel Management Journal, 11, 176-184.
- Eden, D. & Shani, A.B. (1982). Pygmalion goes to boot camp : Expectancy, leadership, and trainee performance. Journal of Applied Psychology, 67, 323-332
- Faerman, S.R. & Ban, C. (1993) Trainee satisfaction and training impact : Issues in training evaluation. Public Productivity and management Review, 16(3), Spring 1993, 299-314.
- Kirkpatrick, D.L. (1959) Techniques for evaluation training programs. Journal of ASDT, 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick, D.L. (1959b) Techniques for evaluation training programs : Part 2 - Learning. Journal of ASDT, 13(12), 21-26.
- Kirkpatrick, D.L. (1960) Techniques for evaluation training programs : Part 3 - Behavior. Journal of ASDT, 14(1), 13-18.
- Kirkpatrick, D.L. (1960b) Techniques for evaluation training programs : Part 4 – Results. Journal of ASDT, 14(2), 28-32.
- Kirkpatrick, D.L. (1987) More evaluating training programs " Virginia : American Society for Training and Development.
- Kreuger, R.A. (1988). Focus groups : A practical guide for applied research. Newbury Port, CA : Sage.
- Linn, R.L. & Slinde, J. A. (1977). The determination of the significance of change between pre- and posttesting periods. Review of Educational Research, 47, (1) 121-150.
- MacNealy, M.S. (1999). Strategies for empirical research in writing. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Miles, B. B. (1965). Changes during and following laboratory training : A clinical experimental study. Journal of applied Behavioral Sciences, 1, 215-242.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. M. (1986) The influence of trainee attitudes on training effectiveness : Test and model. Personnel Psychology, 39, 497-523.
- Reeves, E.T. & Jensen, J. M. (1972) Effectiveness of program evaluation. Training and Development Journal, 26, (1) 36-41.

- Russell, J. S., Wexley, K.N. & Hunter, J. E. (1984) Questioning the effectiveness of behavior modeling training in an industrial setting. Personnel Psychology, 37, 465-481.
- Severin, D (1952). The predictability of various kinds of criteria. Personnel Psychology, 5, 93-104.
- Smith, P. E. (1976). Management modeling training to improve moral and customer satisfaction. Personnel Psychology, 29, 351-359.
- Stoud, P. (1959). Evaluating a human relations training program, Personnel, 36, 52-60.
- Tannenbaum, S. I. & Woods, S. B. (1992). Determinating a strategy for evaluating training ; Operating within organizational constraints. Human Resource Planning, 15, (2), 63-81
- Wexley, K. N. & Baldwin, T. T. (1986) Post training strategies for facilitating transfers : An empirical exploration. Academy of Management Journal, 29, 503-520.

Chapitre 7

Pérennisation et recommandations

Que sont devenues les 200 ECB de première et deuxième génération créées entre 1996 et 2001 ? Combien sont aujourd'hui encore fonctionnelles ? Combien ont cessé toute activité ? Quelles raisons justifieraient la 'fermeture' et la 'cessation' d'activité de ces ECB ? L'extinction des financements acquis grâce à des programmes de coopération internationale doit-elle ipso facto entraîner la disparition des structures bénéficiaires ?

Les ECB de Fass-Mbao et de Mbadiène seraient-elles les seules survivantes de cette période ? Seraient-elles des exceptions dont il faut tirer des leçons ? Qu'est-ce qui justifie leur 'survie' ?

Quel avenir est réservé aux 130 ECB qui seront créées entre 2002 et 2005 par le soutien de la coopération canadienne au Projet d'Appui au Plan d'Action en Matière d'Éducation non Formelle (plus connue sous acronyme P.A.P.A.) ?

Ces questions que soulève la pérennisation des modèles alternatifs d'éducation de base face au système classique d'éducation en montrent toute l'acuité. La recherche de solutions pour la pérennisation des ECB semble bien relever des prérogatives du pouvoir politique. C'est l'état dont la mission principale est de réguler l'ensemble de la vie sociale, culturelle et économique qui doit décider des grandes orientations de l'éducation et de la formation. En toute rigueur, les décisions politiques qui ont conduit à la création des ECB devaient également fixer les conditions de leur survie. L'alternative pédagogique devait être conçue par ses initiateurs comme une véritable alternative au système éducatif actuel, un laboratoire d'expérimentation pour l'ensemble du système éducatif. Les enjeux à relever ne sauraient peser sur les fragiles épaules des couches des couches démunies qui devraient selon certains assumer la survie des ECB implantées dans leurs milieux... pour assurer l'accès à l'éducation du plus grand nombre.

En effet, si la dernière décennie peut être décrite comme celle de la mondialisation de la communication et de l'information, toutes ces caractéristiques des sociétés contemporaines se fondent sur le postulat de l'éducation universelle. Si elle veut harmoniser son développement à celui des pays industrialisés, l'Afrique, plus que toute autre région du monde, doit compter sur son système éducatif. Pour atteindre les objectifs nationaux de développement, les systèmes d'éducation africains doivent évoluer rapidement. Sur ce continent, l'éducation est confrontée à des difficultés qui semblent à bien des égards insurmontables. Alors qu'il est plus que jamais urgent d'assurer dans tous les domaines la formation d'hommes et de femmes aptes à relever ce défi, un nombre de contradictions ou de dysfonctions sont de véritables freins au rôle que l'éducation doit jouer dans le processus de développement : la complexité des systèmes éducatifs en place, leur manque de ressources, leur vétusté, leurs orientations divergentes les rendent inefficaces.

C'est dans cette perspective que sont nées les écoles communautaires de base; ces dernières veulent, à leur manière, pallier les carences des institutions éducatives en place. Au cours des dernières années, ces écoles se sont taillé une réputation enviable au Sénégal : elles ont offert des programmes d'alphabétisation dans les langues nationales, elles ont fait la récupération des élèves d'âge scolaire qui étaient encore non scolarisés, elles ont offert des formations professionnelles à des élèves du palier élémentaire. En plus, le présent projet a permis d'enrichir l'éventail de leurs activités en tentant certaines expériences d'exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications.

Ce dernier chapitre est constitué de trois sections. La première est consacrée à une réflexion sur les ECB : leur place dans le système national d'éducation, leur endogénéisation, leur pérennisation, et leurs formules pédagogiques. La deuxième est une réflexion plus large sur des modèles alternatifs d'éducation et de développement rencontrés au Sénégal. La dernière traite de la place de la technologie dans ce milieu.

1- Écoles communautaires de base

1.1 La place des ÉCB sénégalaises

Le faible taux de scolarisation est la principale difficulté à laquelle le système éducatif sénégalais est confronté. Une très forte proportion des enfants qui ont droit à l'éducation ne peut s'en prévaloir faute de structures d'accueil. Dans maintes régions du pays, le rythme des naissances est plus élevé que le taux de croissance du système public d'éducation. Cela signifie que, si l'évolution du système éducatif continue au rythme actuel, le taux d'analphabétisme croîtra et le manque de main-d'œuvre technique et professionnelle ne fera que s'aggraver.

Là où il y a suffisamment d'écoles, leur inefficacité interne et externe, constitue une difficulté importante. L'évaluation de l'efficacité interne des systèmes éducatifs indique partout des résultats faibles. En d'autres mots, les taux de promotion et de certification sont généralement bas, alors que les taux de redoublement et d'abandon scolaire sont élevés. En regard des relations entre le système d'éducation et le milieu extérieur (efficacité externe), le chômage frappe durement les diplômés qui n'ont pas reçu de formation professionnelle. Ce sont pourtant deux indicateurs critiques de la qualité de l'éducation.

Le défi sénégalais a principalement trait à la formation des ressources humaines abondantes et diversifiées. Ce besoin de main-d'œuvre qualifiée, indispensable au développement s'applique à tous les niveaux et dans tous les secteurs de production. C'est pour résoudre ces difficultés et relever ces défis que les écoles communautaires de base ont été créées en Afrique de l'Ouest au début des années 1990 dans le cadre de l'initiative de Ségou. Conçues comme une approche alternative au système traditionnel par leurs fondateurs, les ÉCB offrent un cadre idéal à la poursuite des recommandations de Jomtien en matière d'éducation pour tous, tout au long de la vie.

Pouvant accueillir tout enfant ou adolescent âgé de 9 à 15 ans, les ÉCB doivent contribuer progressivement à améliorer les taux de scolarisation pour atteindre la scolarisation universelle. La combinaison enseignement en langues nationales et formations dans des activités productives doit faciliter l'insertion des élèves dans la vie active. La participation de la collectivité à leur gestion garantit un enseignement et une

formation plus adaptés aux contextes et aux besoins des individus et de la société. En plus, les élèves qui le souhaitent peuvent être préparés à poursuivre leurs études dans le système formel.

En effet, deux possibilités s'offrent aux apprenants de ce modèle alternatif. L'option insertion vise résolument à tenir compte des besoins et des possibilités du marché de l'emploi; les élèves sortant des ÉCB doivent être capables soit d'accéder à un travail productif et rémunéré, soit de créer leur propre emploi ou se lancer en affaires. L'option passerelle, au contraire, a comme objectif de préparer le passage de l'élève du système alternatif non formel vers le système formel d'éducation.

Mais face aux mutations que les systèmes éducatifs sont appelés à subir sous la pression de plusieurs facteurs internes (au niveau national) et externes (au niveau international), il est bien difficile de présager de l'avenir qui sera réservé aux ÉCB dont les prémisses d'évolution ne sont pas, elles non plus, exemptes d'hésitations ou de tâtonnements comparables à des contradictions.

Une des contradictions les plus importantes de ce système réside dans sa fiabilité : les ÉCB bénéficient du financement des pouvoirs publics pour quatre ans seulement. Au terme de ce délai, selon les principes généraux de leur création, elles devraient être totalement rétrocédées aux collectivités bénéficiaires. Celles-ci auraient alors à leur charge tous les frais de fonctionnement, y compris les salaires d'enseignants. Une autre contradiction réside dans la perception que certains acteurs ont des ÉCB à moyen ou long terme. Pour certains opérateurs en éducation de base, comme ADEF-Afrique, les ÉCB devraient disparaître dans le temps avec l'avènement de la scolarisation de la population cible, c'est-à-dire l'ensemble des non scolarisés et déscolarisés que compte le Sénégal. Ces points de vue sont assez éloignés des options décelables dans les déclarations des décideurs. Pour d'autres observateurs plus optimistes, les écoles communautaires de base sont le terrain d'expérimentation, à grande échelle, du modèle éducatif à bâtir.

Il y a donc lieu de s'interroger : En quatre ans, est-il possible d'offrir une scolarité à la fois en langue nationale et en langue française? Est-ce possible d'assurer une formation professionnelle valable à ceux qui le désirent? Laquelle? Si on en arrive, dans un court

laps de temps, à irradier l'analphabétisme, l'école publique actuelle pourra-t-elle ensuite répondre aux besoins des collectivités? Au contraire, les collectivités ont-elles encore besoin d'appui? Faut-il mettre en place des stratégies réalistes et réalisables de pérennisation?

1.2 L'endogénéisation des ECB

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.

À cet effet, il est important de partager les entretiens de juillet 2001 avec Wack Mbath, chef de village de Mbadiène, et Moussa Ndiaye, chef de quartier de Médina Fass-Mbao. Au moment de ces entretiens, l'organisme opérateur en éducation communautaire de base ADEF-Afrique informait les populations de Médina Fass-Mbao et les volontaires que le financement des deux ECB de ces localités par le Projet d'appui aux projets d'alphabétisation connu sous son acronyme PAPA arrivait à échéance le 31 juillet 2001, et que le report du projet avait une assez faible probabilité de refinancement. Pour sa part, la collectivité de Mbadiène ne prévoit plus de financement depuis juillet 2000, terme officiel dans cette localité des quatre années de soutien alloué à toute ECB.

Interrogés sur les mesures d'endogénéisation des ECB implantées dans leur collectivité, les responsables de Médina Fass-Mbao et Mbadiène n'hésitent pas à évoquer l'évolution des écoles existantes vers une structure à caractère *privé* ou *semi privé*. De leur point de vue, une participation même symbolique des usagers à toute activité offerte par l'ECB serait un indicateur de leur motivation et de leur engagement. Pour eux, en s'acquittant d'une quotité, les populations bénéficiaires manifestent leur adhésion à l'éducation, lui donnant plus de valeur. Dans leur argumentation, les contributions ainsi collectées permettent de faire face aux charges de fonctionnement (eau, électricité, téléphone, etc.), d'assurer la rémunération d'au moins un enseignant, etc. En tout état de cause, selon ces principaux responsables de Fass-Mbao et Mbadiène, inscrire résolument dans la durabilité les ECB et les possibilités d'éducation endogène qu'elles offrent nécessite des mécanismes de décaissement, mais aussi des stratégies de fidélisation plus souples. Par contre, la mobilisation des ressources publiques est souvent assez complexe et lente. Dans les entretiens, les responsables des deux collectivités évoquent également la liberté et la flexibilité dans la définition des contenus de formation comme autre argument en faveur de la participation des populations au financement. Les programmes et activités offerts peuvent ainsi varier en fonction des besoins de la collectivité et des personnes, sans nécessairement sacrifier les standards scolaires nationaux ou internationaux et venir compléter la mission des autres institutions éducatives du pays.

Dans le cadre du projet de recherche, on a étudié la possibilité que les populations participent au financement des activités de leur ECB en raison des difficultés de

mobilisation des ressources du PAPA au début de l'année scolaire 2000-2001. Au cours d'une réunion publique au début de l'année civile 2001, le chef de quartier de Médina Fass-Mbao proposait un barème de cotisations mensuelles variables pour chaque ménage en fonction du nombre d'enfants inscrits à l'ÉCB. Il obtenait l'accord des parties présentes (ADEF-Afrique, Université d'Ottawa, ENS, populations locales). Les cotisations ont permis d'assurer le fonctionnement de l'école dans cette localité alors que la majorité des structures similaires dans tout le Sénégal connaissait de réelles difficultés de financement. Ces difficultés furent évoquées précédemment.

Dans cette perspective d'endogénéisation, l'intégration des technologies de l'information et de la communication peut premièrement, contribuer à l'enrichissement de la pédagogie, deuxièmement, constituer un volet de la formation professionnelle offerte et troisièmement, générer des revenus permettant de plus amples interventions.

Ainsi, l'adoption de stratégies adéquates et pertinentes d'endogénéisation est une des priorités dans la conduite des politiques en éducation de base. La pérennisation est, elle aussi, un objectif majeur de ce modèle alternatif et participatif en matière d'éducation.

1.3 Pérennisation des ÉCB

Comment inscrire l'approche éducation communautaire de base et les ECB dans la durabilité ?

Une première famille d'arguments en faveur de la pérennisation des ÉCB reçoit des appuis favorables de la part des populations locales qui expriment leur souhait de ne pas perdre cette institution. Le souhait exprimé concorde avec les observations des analystes. Le principal argument en faveur des ÉCB renvoie à l'équité et à la justice sociale. Sur la carte scolaire actuelle du Sénégal, les ECB sont implantées en milieux *défavorisés*, c'est-à-dire en zones périurbaines ou rurales. Dans ces collectivités plutôt démunies sur le plan du développement économique et de l'accès à la culture *moderne*, l'école communautaire de base représente la seule alternative éducative pour les populations qui en font la découverte. En effet, l'ÉCB est l'unique alternative face à la rareté des places offertes par le système formel qui ne permet pas encore de satisfaire à la demande d'éducation. Puisque, pour le moment, une expansion de ce système semble peu probable, il importe d'assurer la pérennité de cette nouvelle institution. En

effet, les élèves qui n'ont pas accès à l'école publique font comme ceux qui n'y réussissent pas, y trouvent leur compte pour poursuivre les études ou simplement les entamer, et pour améliorer leurs connaissances et acquérir une formation professionnelle.

Une deuxième famille d'arguments renvoie aux bénéfices immédiats de l'action éducative. Certains parents d'élèves et plusieurs adultes ont exprimé un grand enthousiasme lorsqu'ils ont été interrogés sur l'avenir et les bénéfices de cette forme de scolarisation. Des parents d'élèves de Médina Fass-Mbao relatent leur émerveillement et, surtout, leur grande fierté et leur satisfaction après que leur enfant ait établi la comptabilité mensuelle de leur fonds de commerce. Ces enfants *prodigieux* n'étaient pas allés à l'école publique. Tout ce qu'ils savaient du calcul avait été appris au cours des quatre années passées dans l'ÉCB.

L'exaltation des femmes alphabétisées de Mbadiène est encore plus puissante et plus contagieuse. En effet, depuis qu'elles savent lire et écrire en langues nationales, ayant pour ainsi dire gagné en assurance, ce sont les femmes qui assurent dans ce village la gestion et la comptabilité des ressources financières générées par les équipements additionnels apportés dans le cadre du projet en même temps que les ordinateurs (broyeur de céréale, cabine téléphonique, générateur électrique). C'est aussi une femme qui occupe le poste de secrétaire comptable du village.

En tenant compte de ces illustrations, il est facile de comprendre le souhait de pérennisation des ÉCB exprimé par les populations de Médina Fass-Mbao et de Mbadiène.

Par-delà les constatations empiriques faites au cours de l'exécution du projet, l'éducation communautaire de base présente de nombreux avantages qui n'échappent pas aux populations locales et aux observateurs. Parmi ces atouts, mentionnons :

- la scolarisation sur place des enfants : il n'y a pas de frais de transport vers le milieu urbain ou semi urbain; pas de déplacement de village en village et pas de frais de restauration en milieu rural;
- la scolarisation en langues nationales à côté du français, favorise l'enracinement dans les valeurs du milieu;

- la scolarisation et l'alphabétisation de populations souvent exclues du système formel de scolarisation (adolescents, adultes hommes et femmes) sont perçues positivement;
- la valorisation de pratiques et d'activités professionnelles et productives est assurée en partie grâce à la participation des artisans et des *experts* locaux, etc.

Naturellement, la pérennisation devra être assurée en partant d'études préalables basées sur l'expérience. On peut tirer des leçons de l'exécution du projet.

L'éducation et la formation sont les missions premières des ECB. C'est sur elles que la pérennisation devra se bâtir. La possibilité de faire participer financièrement les ménages à la scolarisation de leurs enfants a déjà été évoquée. Ces contributions ne constituent pas de véritables innovations. En effet, depuis l'adoption de la stratégie de Bamako, les populations participent financièrement aux soins de santé primaires, jadis à la charge des pouvoirs publics.

Dans la recherche de ressources financières additionnelles susceptibles d'assurer la pérennisation des ECB, la structure de ces institutions pourrait se transformer en centres de ressources communautaires. Alors, les ECB pourraient offrir des formations et des services en informatique sur les équipements dont elles disposent. C'est grâce à de telles prestations de services qu'un compte d'épargne PAMECAS a été ouvert pour l'ECB de Médina Fass-Mbao. Les recettes générées ont d'abord permis de faire face à plusieurs charges de fonctionnement. Les demandes de formation en informatique se sont amplifiées depuis cette expérience de l'été 2000. Des étudiants de l'Université de Dakar, des élèves des lycées et collèges de la région et des particuliers sollicitent régulièrement les services de l'ECB. L'exemple le plus évocateur vient d'un pharmacien, diplômé d'État et installé dans le quartier. S'étant inscrit lui-même et tout le personnel, il n'a pas hésité à baisser les rideaux de son officine deux ou trois après-midi par semaine pour suivre une formation en informatique.

L'exploration de ces pistes ouvertes à Médina Fass-Mbao laisse présager de bons résultats, surtout si la qualité des liaisons téléphoniques facilite la navigation sur Internet, l'hébergement de plates-formes, la location d'adresses électroniques, etc. Le

danger est plutôt que l'offre de services prenne plus d'importance et de temps que les activités pédagogiques.

D'autres activités de pérennisation et de recherche de ressources additionnelles ont été, ou pourraient être, explorées en prévision de l'entretien, de la réparation et du renouvellement du parc informatique. L'installation d'une cabine téléphonique à Mbadiène et l'ouverture d'une boutique communautaire à Médina Fass-Mbao s'inscrivent dans cette perspective.

Mais l'argent peut souvent constituer une source de conflits et de dissensions sociales. La gestion des ressources financières générées au nom de la collectivité mérite donc une attention particulière. Pour plus de transparence, l'ouverture de comptes bancaires s'est avérée indispensable. C'est à ce titre qu'un compte a été ouvert à l'agence de Kaolack de la Société générale de banque au Sénégal pour Mbadiène, au nom du chef de village et du trésorier de cette localité. Médina Fass-Mbao dispose d'un compte d'épargne au PAMECAS au nom du chef de quartier et du responsable de la collectivité populaire. L'ouverture de comptes communs requérant la signature d'au moins deux personnes est une mesure de garantie et de transparence dans la gestion et les mouvements de fonds communautaires. Le dépôt des fonds générés au nom de toute la collectivité dans une banque ou une caisse d'épargne présente naturellement plusieurs avantages, dont la facilité de vérification des mouvements sur le compte et, surtout, la possibilité d'un emprunt bancaire pour des investissements.

La fidélisation et l'élargissement de la clientèle des ECB et des centres d'alphabétisation fonctionnelle sont aussi un volet important des stratégies de pérennisation. C'est à ce titre que les classes et ateliers d'alphabétisation fonctionnelle organisés pour les adultes, surtout les femmes, ont été soutenus, sinon redynamisés, en y incluant l'informatique. Quatre adultes facilitateurs ont été formés comme alphabétiseurs et moniteurs en informatique dans chacune des localités (2 hommes et 2 femmes). Un ressortissant de Mbadiène a même été entièrement formé comme volontaire pouvant prendre en charge l'utilisation de l'informatique dans son village. Depuis octobre 2001, il est l'unique volontaire de cette localité, qui lui a voté un salaire (même symbolique)

prélevé sur les bénéfices réalisés grâce au moulin à céréale et à la cabine téléphonique installés justement à cette fin dans le cadre du projet.

Naturellement, la culture locale impose de bien choisir les facilitateurs qui reçoivent une formation en informatique. Les facilitateurs peuvent ou doivent être choisis parmi les dirigeants de la collectivité. Ils sont appelés à animer et à participer effectivement à la vie communautaire, à être disponibles pour répondre aux besoins locaux, etc. Les séances de formation pour les hommes et les femmes ont été ou devraient être programmées à des moments différents et propices à ce genre d'activité.

D'une manière générale, la formation en informatique de quelques adultes dans une collectivité ne va pas sans soulever quelques problèmes. Dans une collectivité où tous se connaissent, le choix de certains pour participer à des innovations peut facilement susciter des rivalités dont l'atténuation des habiletés en négociation sociale. La fausse émulation entre les classes d'informatique organisées pour les hommes et les femmes doit être systématiquement bannie : elle entraîne plus facilement des inhibitions, des antagonismes, des rejets et des oppositions parfois violentes qui peuvent conduire à l'échec irrémédiable de l'entreprise.

En principe, au terme des quatre années du contrat qui les lie à leur employeur et à la collectivité, les volontaires de l'éducation de base doivent avoir formé des personnes-ressources choisies dans la collectivité d'accueil. Ces personnes-ressources seraient alors les animateurs des EBC, la collectivité prenant en charge leurs salaires. Nos observations montrent que la formation de ces personnes-ressources par les volontaires des ECB génère deux types de conflits. Tout d'abord, le choix des personnes à former comme ressources suscite naturellement des rivalités sociales au sein de la collectivité. Pour des raisons économiques faciles à comprendre, chaque famille voudrait bien en bénéficier. Les volontaires chargés de cette mission de formation de leurs propres remplaçants ne manifestent pas, eux non plus, toujours d'enthousiasme ni d'empressement à le faire. Leurs motivations sont elles aussi d'ordre économique. Former son remplaçant signifie perdre son emploi et devoir en chercher un autre. Dans la poursuite de cet objectif de formation des personnes-ressources, la concurrence la plus sévère a été observée entre les volontaires responsables des ECB et le groupe des

jeunes des collectivités. Très vite, les jeunes de Mbadiène ont manifesté leur désir de prendre la relève des volontaires et de se substituer à eux, sans trop de succès... Pourtant, l'expérience prouve que la formation de ressources humaines choisies dans la collectivité pour assurer l'animation des ECB est indispensable. Ne percevant plus le moindre salaire à la fin du contrat qui les lie à l'employeur, les volontaires sont contraints d'aller tenter leur chance ailleurs, les ECB restant alors fermées.

C'est la gestion prévisionnelle de ces conflits et dysfonctionnements qui, très tôt, a conduit les responsables du projet à participer à la recherche de stratégies de pérennisation des deux ECB choisies comme cibles de la recherche. La prestation de services visant à renforcer la pérennisation et à générer des ressources financières s'est naturellement imposée comme voie à prospecter. Cependant, la rentabilisation économique des infrastructures et des équipements additionnels ne doit pas prendre préséance sur l'instruction et la formation des enfants et des adolescents, est le principal objectif des ECB.

La poursuite de l'objectif de pérennisation des structures d'éducation de base suggère les types d'action pédagogique à y mener.

1.4 Pédagogie à privilégier

La présente section est consacrée à une réflexion sur différentes composantes de la pédagogie à privilégier dans les écoles communautaires de base : 1- l'alphabétisation et l'éducation continue; 2- la formation professionnelle; 3- la prise en considération des valeurs culturelles des collectivités; 4- la place de la technologie.

1 Alphabétisation et éducation continue

Initialement l'ECB fut conçue pour en arriver à obtenir, au Sénégal. Une société fonctionnellement alphabétisée et apte à assumer ses problématiques quotidiennes d'une manière rationnelle (Friere, 1972). Il y a donc place à l'apprentissage d'habiletés fondamentales de lecture, d'écriture, de numération et des habiletés personnelles et sociales connexes. La pédagogie exploitée dans un tel contexte se doit d'être active ou progressive et surtout pragmatique : on apprend à lire et à compter dans sa langue et à partir de problématiques réelles et significatives. À cette fin, il semble indispensable qu'une partie du patrimoine littéraire en langues nationales soit rendue disponible aux

collectivités sur Internet. Il en est de même des publications officielles, des revues et journaux, surtout en langues nationales. Elles devraient être accessibles en ligne et pouvoir être exploitées par les animateurs des ÉCB. On apprend à lire et à écrire pour éventuellement participer à la vie sociale, politique et économique de la collectivité et de la nation, pour discuter et exprimer son opinion, en tenant compte de celles d'autres membres de la collectivité.

L'important est d'en arriver à donner aux populations des outils de travail intellectuel avec lesquels tous peuvent s'identifier. Si la littérature religieuse répond à ce critère, il faut savoir l'exploiter; il en est de même de la musique des chansonniers, des musiciens populaires et des griots. En somme, l'enseignement peut et doit se structurer autour de projets significatifs.

Les pratiques pédagogiques des écoles communautaires ont ou devraient aussi avoir, une composante *appui aux élèves* présentement inscrits dans les écoles publiques. Si plusieurs personnes plus âgées du village ont choisi d'abandonner les études, c'est en grande partie parce que celles-ci ne répondent pas à leurs besoins, parce que les écarts culturels entre les valeurs de la collectivité et celles préconisées par l'école publique sont tellement grands qu'il y a lieu de le combler. Il y a donc des fonctions de traduction et d'appui au curriculum traditionnel que l'on peut réaliser de plusieurs manières au sein des ÉCB.

En plus de sa mission auprès des adolescents qui avaient abandonné l'école, la première génération des ÉCB s'est donnée une mission complémentaire d'alphabétisation de la population adulte. Celle-ci est loin d'être terminée et il reste beaucoup à faire auprès de la population adulte : éducation en matière de santé et d'hygiène; nouvelles techniques agricoles; éducation sociale, politique et démocratique; protection de l'environnement; gestion administrative et bonne gouvernance, compte tenu de la décentralisation, voire initiation à l'informatique. En somme, l'ÉCB qui évolue en centre de ressources communautaire (CRC), peut devenir un instrument de prise en charge de la collectivité. Selon les milieux, l'évolution des activités pourra se faire soit d'une manière pragmatique, soit sociale, soit culturelle. La croissance d'un État sénégalais moderne passe par toutes ces phases.

À la limite, le modèle préconisé de CRC peut aussi devenir, pour les collectivités avoisinantes, un lieu de vente de services éducatifs, culturels et de formation professionnelle. En somme, nous souhaitons que de tels centres deviennent le lieu de croissance collective de micro-collectivités.

2 Formation professionnelle et école communautaire de base

À Médina Fass-Mbao comme à Mbadiène, les activités pédagogiques orientées vers l'insertion économique et sociale sont définies d'un commun accord par l'opérateur ADEF-Afrique et la collectivité. La teinture, la broderie et le crochet avaient été retenus pour Médina Fass-Mbao. Mbadiène s'inclinait principalement pour le maraîchage. Si des formations en maraîchage peuvent bénéficier de pronostics favorables pour l'insertion sociale, économique et professionnelle des formés, il en va autrement pour des activités comme celles proposées à Médina Fass-Mbao. Malgré leur utilité sociale, il y a fort longtemps que les formations préconisées dans cette zone périurbaines étaient au programme des centres d'enseignement ménagers du Sénégal, sans pour autant avoir suscité des vocations durables. D'autres pistes doivent être explorées. Même si elles nécessitent des investissements plus lourds et plus importants, les formations dans les ECB devraient s'intéresser aux *petits métiers*, à défaut de viser l'insertion future dans le secteur formel de l'économie.

Les formations orientées vers l'insertion professionnelle pourraient être plus ambitieuses tout en restant réalistes. À cet égard, l'informatique pourrait servir à élargir les horizons et les perspectives. Les métiers de l'informatique, ou ceux qui peuvent nécessiter l'utilisation d'un ordinateur, constituent une des pistes des plus prometteuses à explorer. Au Sénégal, l'apprentissage du maniement des ordinateurs et la maîtrise des logiciels sont un investissement peu risqué. La multiplication des cabines téléphoniques privées, plus connues sous l'appellation *Télé centre*, l'ouverture de cyber-centres et de cybercafés, la création de centres offrant divers services de traitement de texte, en gestion informatisée des données présagent de l'expansion de ce secteur d'activité porteur de possibilités de création d'emplois.

La préparation aux métiers de bureau (secrétariat, gestion et comptabilité) est une autre piste à explorer. Les adolescentes inscrites au programme régulier des ECB de Médina

Fass-Mbao ayant démontré en peu de temps leur intérêt pour l'informatique ont été investies en cours d'exécution du projet du rôle de monitrices dans leur école. Elles ont ainsi servi de relais entre les volontaires et d'autres apprenants plus jeunes ou plus lents. En consolidant leur formation en informatique, elles pourraient facilement monnayer leurs compétences sur le marché du travail, à condition que les contraintes sociales auxquelles elles sont soumises leur laissent le temps d'acquérir les compétences indispensables à leur réussite économique personnelle.

Des formations plus techniques, comme la réparation et la maintenance, notamment en informatique, peuvent être envisagées à court terme. Elles nécessitent actuellement la formation d'un formateur. À cet effet, un volontaire de Médina Fass-Mbao, titulaire du baccalauréat scientifique (série D ou sciences expérimentales) et ayant effectué plusieurs stages en entreprise en électricité, en électronique, en mécanique et en soudure, a été mis en stage pendant l'été 2001 auprès de l'entreprise chargée des interventions sur le parc du projet. L'objectif de cette mise en stage est de le recruter comme formateur en maintenance au service du centre de ressources communautaire. D'autres formations techniques pourraient être envisagées à plus long terme. Toutefois, l'expérience prouve, là aussi, que les bénéficiaires de ces formations *pointues* comme la maintenance informatique devraient s'engager par contrat à servir pendant une durée déterminée leur EBC d'origine. Le risque est en effet grand qu'ils aillent se vendre ailleurs où les profits sont plus intéressants.

Au total, grâce à leur caractère polytechnique et polyvalent, les ECB-centres de ressources communautaires pourraient contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des enfants et des adolescents mais aussi des adultes qui y transitent. À cet effet, les programmes offerts aux élèves et visant l'insertion devront être élaborés à partir d'études d'impact fiables. La possibilité pour les élèves (enfants ou adolescents) de s'insérer dans la vie active, au terme d'une durée d'étude et de formation à déterminer, doit obligatoirement viser, notamment :

- l'accomplissement de soi comme producteur;
- la satisfaction de soi comme personne et comme citoyen;

- la réalisation de soi au plan social en assumant des responsabilités à différents échelons de la société;
- la possibilité de continuer à apprendre tout au long de la vie.

L'offre de formations aux adultes, surtout aux jeunes déscolarisés ou non scolarisés, s'inscrirait résolument dans une dynamique de lutte contre le chômage et l'inactivité de la jeunesse, qui génèrent souvent des formes de marginalisation sociale aux conséquences imprévisibles. Le retour aux études et la poursuite d'une formation de type professionnel peuvent se faire dans le cadre de structures horaires flexibles. Il existe dans d'autres milieux des modèles de formation professionnelle où l'emploi du temps est très souple. Les apprentis peuvent définir avec leurs formateurs des périodes de temps pour faire des apprentissages secondaires, puis des formations professionnelles et aussi des stages en entreprise.

Toutefois, si l'insertion est l'option de certains opérateurs comme ADEF-Afrique, certains parents n'en voudraient pas moins, même secrètement, voir leurs enfants prolonger leurs études au-delà de l'éducation de base. L'option passerelle de l'éducation de base vers le système formel de scolarisation fait partie intégrante de la philosophie des ÉCB telle qu'elle a été édictée par les pouvoirs publics. À cet effet, les programmes des ÉCB intègrent le français au cours des deux dernières années d'études pour préparer les apprenants aux épreuves de l'examen de fin d'études moyennes ou du certificat de fin d'études élémentaires (CFPE), qui conditionne le passage de l'enseignement élémentaire à l'enseignement moyen.

3 Culture, valeurs et écoles communautaires de base

En société démocratique, les objectifs des établissements d'enseignement sont étroitement liés à la transmission des valeurs fondamentales de la société qui les parraine. En évoluant vers le concept d'un centre de ressources communautaire, l'ÉCB se doit de devenir un foyer de promotion et de diffusion de la culture de l'ethnie qui l'entretient : wolof, puular, sérère, diola, etc. Dans un pays où la production culturelle locale peut trop souvent être décrite comme frugale ; bien qu'elle soit d'une grande richesse et très diversifiée, l'école communautaire peut devenir le lieu de contact permanent avec les écrits, la production artistique de son ethnie, et surtout la

conservation des trésors culturels, trop souvent ignorés du monde extérieur. À la limite, cette école peut devenir l'endroit où sont disponibles les œuvres distinctives de collectivités qui, jusqu'à présent, se sont fiées presque entièrement à la transmission orale. Les artisans ont besoin de formation et d'ateliers; le centre de ressources communautaire est un lieu tout désigné pour ce genre d'activités. De telles activités peuvent soit meubler les temps de loisir des gens, soit devenir des sources additionnelles de revenus

En somme, la pédagogie se doit de dépasser l'exploitation des problématiques quotidiennes de collectivités en développement et de s'ouvrir sur à la tradition culturelle des collectivités qui les parrainent. La sagesse des anciens liée à l'éducation, aux pratiques agricoles, à la santé ou aux us, coutumes et traditions, l'historiographie locale, la musique et la production artistique sont toutes des voies à exploiter.

4 Technologie et école communautaire de base

En milieu éducatif, la technologie ne doit pas devenir une fin en soi, mais demeure un moyen pour enrichir et favoriser l'apprentissage. L'ordinateur ne peut pas être perçu comme son ancêtre le dactylographe. Dans une perspective pédagogique, ce n'est pas une finalité que d'avoir à utiliser l'ordinateur; il doit être vu comme un moyen de produire des écrits de qualité, de communiquer avec la collectivité et avec le monde extérieur, de consulter et d'emmagasiner des données. Il est entendu que, dans certains cas, le fonctionnement de cette technologie peut être l'objet d'apprentissages, mais dans une perspective scolaire et pratique, ce qui importe, c'est la manière dont on se sert de cet instrument et non son volet technique; c'est un moyen de plus pour trouver, découvrir, créer et produire dans les domaines intellectuels et culturels. C'est une porte ouverte sur soi et sur le monde.

Les technologies de la communication et de l'information doivent servir d'appui aux activités d'apprentissage, aux activités culturelles et productives. Comme la bibliothèque communautaire, Internet doit être perçu comme une source d'information, un moyen de divertissement et de communication avec les élèves de Sénégal et d'ailleurs et avec les collectivités sœurs du monde entier. Même le commerce électronique n'est plus un rêve

depuis la création dans des localités du pays de centres dédiés à cet effet par Trade Point Sénégal.

En résumé, l'école communautaire de base, après avoir terminé l'alphabétisation de la première cohorte d'étudiants doit évoluer vers d'autres horizons. Elle peut et doit se centrer sur les besoins fondamentaux de la collectivité : formation continue, appui aux élèves encore aux études, formation professionnelle, support aux arts d'expression et aux artisans. Il y a différentes manières de le faire et différentes avenues à explorer. Dans les paragraphes qui précèdent, certaines de celles-ci ont été évoquées. De toute évidence, l'exploitation des TIC, dans ce contexte, constitue une source d'enrichissement du point de vue pédagogique. En ce sens, cette contribution ne peut être négligée.

Dans d'autres régions du Sénégal, les écoles communautaires de base ont évolué de façons très différentes. La section suivante présente quatre exemples dignes de mention qui ont retenu l'attention : 1- Bignona en Casamance ; 2- Guédiawaye ; 3- l'école des frères de Saint François de Kalasans ; 4- les volontaires.

2- Solutions de rechange

2.1- Option passerelle : l'école de Bignona en Casamance

Les bons résultats obtenus par l'ÉCB de Bignona à la session de juin 2001 du Certificat de fin du programme élémentaire (CFPE) laissent rêveurs plus d'un responsable du système éducatif sénégalais. Ces résultats prometteurs et flatteurs permettent d'envisager avec un optimisme raisonné la mise en œuvre effective de l'option passerelle des ÉCB vers le système scolaire formel. Comment expliquer d'aussi bons résultats? Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- l'encadrement pédagogique est assuré par des enseignants appartenant à la collectivité d'où plus de motivation et d'engagement;
- une très bonne définition des objectifs pour les quatre années d'études et surtout pour les deux dernières;

- la recherche d'une plus grande efficacité;
- plus de rigueur et d'assiduité dans l'encadrement pédagogique et la préparation effective des apprenants aux épreuves nationales du CFPE;
- le niveau de maturité intellectuelle et affective des apprenants supérieur à la moyenne des élèves des ÉCB au niveau national;
- des antécédents scolaires plus adéquats à la préparation au CFPE;
- une plus grande disponibilité des élèves de Bignona pour lesquels l'ÉCB aurait été un havre de paix loin des tumultes de la vie et de l'agitation en Casamance...

En tout état de cause, une condition sine qua non d'une bonne préparation des apprenants des ÉCB à transiter vers le système formel demeure l'intégration du français et le renforcement des compétences en français. L'apprentissage du français et en français (ACCT 1997 : l'enseignement du et en français) dans les ÉCB requiert, entre autres :

- un niveau satisfaisant de recrutement des volontaires exerçant comme enseignant dans les ÉCB;
- une solide formation pédagogique de ces volontaires;
- la pratique approfondie des parties essentielles ou fondamentales des programmes de l'enseignement élémentaire à côté des programmes plus traditionnels des ÉCB.

Toutefois, la mise en œuvre de l'option passerelle des ÉCB vers le système formel ne va pas sans poser quelques problèmes. Le principal danger est le risque de transformer les structures actuelles des ÉCB en de simples écoles élémentaires communautaires. La philosophie et l'esprit de l'éducation communautaire en disparaîtraient alors lentement mais sûrement. Les langues nationales, les valeurs et pratiques endogènes qui y sont enseignées, la préparation à l'insertion sociale et professionnelle grâce à l'apprentissage d'activités productives céderaient alors progressivement la place aux programmes scolaires classiques. La logique du choix passerelle pourrait même aboutir à la reproduction des pratiques périmées liées à l'exclusion. Lentement mais sûrement, les ÉCB en viendraient à limiter leur clientèle aux enfants de mêmes âges que ceux du

système formel, en se focalisant sur ceux qui réussissent et en renvoyant ceux qui échouent.

Il n'en demeure pas moins que cette expérience met bien en évidence que les ÉCB peuvent bien jouer le rôle de passerelle vers le palier secondaire; qu'un programme de quatre ans bien conçu peut permettre un rattrapage scolaire significatif.

2.2 Guédiawaye : une expérience qui ne peut être ignorée

Comme il a été mentionné plus haut, à la suite des expériences de Médina Fass-Mbao, l'idée d'utiliser l'informatique pour pallier les carences économiques et culturelles de ces milieux a fait boule de neige. Le projet était à peine lancé que d'autres collectivités ont approché l'ADEF-Afrique, l'ENS de Dakar et le responsable canadien du projet pour que la même expérience soit reprise chez eux. Ceci n'était pas possible compte tenu du cadre de définition du projet. Cependant, le responsable canadien ayant déjà travaillé dans le milieu scolaire ontarien en coopération avec Industrie Canada, a trouvé moyen, dans le cadre d'un projet, de coopération, entre des écoles canadiennes et africaines, d'obtenir 4 ordinateurs usagés (des Pentium 1, dits en surplus au gouvernement). qui furent mis à la disposition de l'ÉCB de Guédiawaye au Sénégal.

Le gouvernement du Canada, par le biais d'Industrie Canada, a présentement une politique de distribution gratuite de tels ordinateurs dans les écoles du pays. Mais le fait de donner des ordinateurs usagers à des écoles à l'étranger était une initiative nouvelle. Malgré cette politique de redistribution, les gouvernements canadiens et les entreprises canadiennes disposent toujours d'appareils usagés qui ont servi à peine quelques années et dont ils ne savent que faire. Ce sont des appareils encore fonctionnels et suffisamment puissants pour répondre aux besoins des écoliers en apprentissage et pour faire l'initiation des élèves du tiers-monde à la technologie.

Les quelques ordinateurs reçus ont été mis en place dans la collectivité de Guédiawaye par l'ADEF-Afrique en collaboration avec les responsables du projet. L'ADEF a informé la collectivité qu'elle devait fournir des locaux sécuritaires pour placer les ordinateurs, voir à relier les ordinateurs au réseau téléphonique, voir à leur alimentation en électricité et d'assumer les dépenses de mise en place. Les enseignants de Médina Fass-Mbao se sont chargés de faire la formation de leurs collègues de Guédiawaye.

Cette expérience probante, n'a pas été de tout repos, les délais de *dédouanement*, d'adaptation des appareils au niveau de voltage du réseau électrique sénégalais, de demander de l'aide à des bénévoles en cours de mise en place ont souvent été pénibles. Il en a été de même des procédures de décaissement au sein des organismes locaux. Mais à long terme, le projet constitue une troisième école inscrite dans la veine du projet de CRDI. À la lumière de cette expérience, il serait impératif de bien superviser et encadrer tout effort de reprendre une telle initiative.

Cette expérience incite à une réflexion plus poussée, car en plus des écoles, il y a, au Sénégal, des groupes de femmes qui s'intéressent à l'alphabétisation, à l'éducation à la santé, à l'enseignement des métiers. Ces groupes disposent de locaux modestes; ils sont souvent animés par des bénévoles et fonctionnent à partir de ressources très limitées. Les enseignants que nous avons formés disent que ces groupes pourraient, comme les ÉCB, bénéficier d'un modeste support informatique et ils sont prêts à les y initier. Dans le cas des Africaines, l'informatique est perçue comme un moyen de s'éduquer qui est respectueux des horaires chargés qui leur sont culturellement dévolus. Des associations et mouvements de jeunes explorent ces pistes en ouvrant des centres sociaux comme celui de Fass Delorme à Dakar.

2.3 École communautaire de base Saint François de Kalasans.

Dans le voisinage immédiat de l'ÉCB de Médina Fass-Mbao, il existe d'autres écoles communautaires de base, dont celle de Guédiawaye. Celles-ci ont une population étudiante et des ressources fort différentes les unes des autres. Une des ÉCB les mieux dotées de la région est l'école Saint François de Kalasans. C'est une école catholique créée par des religieux espagnols, ouverte à tous. L'école a deux composantes : une école élémentaire de quelque 700 élèves, et une école communautaire de base qui a un personnel de huit enseignants et où plus de 200 enfants sont inscrits. Les deux composantes sont logées sur des terrains adjacents. Les horaires et les règlements généraux des deux institutions sont fort semblables.

Dans cette perspective l'ÉCB peut plus facilement servir de passerelle vers le secondaire. Cependant on y offre aussi de la formation professionnelle, tout particulièrement des techniques de culture maraîchère. La congrégation religieuse qui

parraine cette école y investit aussi beaucoup de ressources : les religieux enseignent et gèrent l'institution, les édifices ont été construits par la congrégation, un matériel pédagogique de qualité est disponible, etc. Il y a un laboratoire d'informatique intégré à l'ÉCB Saint François de Kalasans.

L'ÉCB Saint François de Kalasans est administrée sensiblement selon les règles et les principes pédagogiques des écoles catholiques. Le nombre d'élèves par classe, la gestion rigoureuse et le fait que les subventions à l'éducation de base ne font qu'assurer les salaires des volontaires, alors que les édifices et la gestion relève d'un organisme privé, permet de prendre plusieurs initiatives différentes des modestes institutions décrites plus haut.

Il ne faudrait pas pour autant croire que ces institutions sont à l'abri de difficultés : le laboratoire informatique, doté d'une vingtaine d'ordinateurs modernes et installé depuis plus d'un semestre, n'a fonctionné qu'une fois en raison de problèmes d'alimentation énergétique et de raccordement à Internet. Il y a sans doute un problème connexe de formation des enseignants dans ce domaine.

La visite de cette école a permis de soulever toute la question de l'ampleur de la tâche dévolue aux ÉCB. Dans cette zone périurbaine, où la demande d'éducation est très forte, est-ce que des micro-institutions peuvent avoir un impact significatif? Par exemple, entre Pékiné et Rufisque, où se trouve l'école Saint François de Kalasans, En effet, plus de 39 000 enfants (selon les religieux qui gèrent l'ÉCB Saint François de Kalasans) n'ont pas accès à l'éducation faute d'espace. Est-il temps de faire un effort beaucoup plus important si on souhaite dans un avenir prochain atteindre l'objectif d'une population alphabétisée? Même avec des institutions de cette taille, le taux d'alphabétisation de la population est en deçà de son taux brut de croissance.

2.4- Les volontaires

Enfin, il convient de mentionner le succès de la formation de la première équipe d'enseignants des deux ÉCB cibles. Au Sénégal de tels enseignants sont connus sous le nom de *volontaires* de l'Éducation. Les huit volontaires qui ont servi dans nos écoles de Médian Fass-Mbao et de Mbadiène avaient un contrat de quatre ans avec l'ADEF-Afrique. Ces personnes disent qu'en plus d'avoir acquis des compétences d'une grande

valeur économique, elles se sentent prêtes à assumer la formation de la prochaine génération d'internautes pour le milieu populaire sénégalais; c'est ce qu'elles ont fait à Guédiawaye. Les volontaires ont déjà ciblé des collectivités et des groupes où il serait possible de mettre en place des projets comparables à celui de Guédiawaye, un peu partout dans le pays.

Il est entendu qu'un tel projet, comme tous les projets dans les pays en développement, devrait être soumis à de stricts contrôles administratifs. Les institutions bénéficiaires sont très décentralisées et elles devraient faire l'objet de supervision étroite tant du point de vue financier que pédagogique. Les récipiendaires de ces équipements et de la formation devraient s'engager sous forme de contrats pour une période déterminée, un peu comme les volontaires des écoles communautaires de base le font. Une partie du succès du présent projet peut certes être attribuée à la vigilance de l'équipe de chercheurs à qui le projet a été confié.

Quelles perspectives s'offre la technologie dans l'éducation communautaire de base et quelles sont les difficultés à vaincre pour réussir l'introduction de l'informatique dans les ECB?

3- Technologie et développement

En milieu éducatif, les technologies de l'information et des communications ne peuvent jamais être traitées comme un objectif d'apprentissage. C'est plutôt un moyen de réaliser les objectifs pédagogiques poursuivis, d'enrichir et de valoriser l'apprentissage. La question fondamentale de recherche à laquelle le projet s'est adressé était : Est-ce possible d'exploiter cette technologie dans les écoles communautaires de base et à quelles conditions?

Nos collaborateurs sénégalais ont réussi à utiliser des ordinateurs dans de modestes écoles communautaires. Ils ont réalisé des expériences pédagogiques comparables à celles d'écoles privées les mieux nanties de leur pays. Les expériences menées au cours de ces trois années, bien que modestes, ont permis de couvrir le spectre des possibilités pédagogiques de la technologie : traitement de texte à des fins de rédaction, de créativité et de communication; préparation d'affiches et d'annonces animées;

communication par courriel; exploitation de didacticiels et navigation sur Internet. Peu de ces projets ont le panache et l'ampleur de ceux des écoles occidentales qui exploitent cette technologie depuis une décennie déjà, mais ils sont du même ordre et suivent les mêmes principes pédagogiques.

L'exploitation ne s'est pas limitée aux élèves de l'école communautaire, mais s'est étendue aux adultes des deux collectivités et aux adultes des collectivités avoisinantes. On a enseigné l'utilisation de tableurs, le traitement de texte et la communication par courriel avec succès aux hommes et aux femmes, à des étudiantes et des étudiants universitaires du milieu.

La raison première du succès de cette expérience est indéniablement la qualité de l'encadrement et la formation que les volontaires de l'éducation ont reçue de la part de l'École normale supérieure. La seconde est aussi du même ordre, c'est le niveau d'engagement des volontaires du projet. En plus de la formation reçue, ces derniers ont consacré le temps nécessaire pour maîtriser la technologie soit dans les ÉCB qui étaient équipées soit à leur compte dans des cybercafés.

Le volet technologique pose encore plusieurs difficultés, entre autres :

- Il n'est pas facile d'obtenir le support requis lorsque surviennent de simples problèmes techniques. De tels problèmes sont plus facilement solubles en milieu périurbain qu'en milieu rural. Il est plus facile de venir en aide aux enseignants de Médina Fass-Mbao qu'à ceux de Mbadiène.
- Les coûts de raccordement à Internet sont encore prohibitifs; il est difficilement acceptable que la connection au réseau SONATEL pour une période suffisamment longue pour naviguer sur Internet ou pour communiquer par courriel soit souvent plus onéreuse que le salaire du volontaire qui anime la classe.
- Le réseau téléphonique ne permet pas toujours d'obtenir rapidement une connection et souvent celle-ci n'est pas de la qualité souhaitée.
- L'alimentation en électricité pose aussi de nombreuses difficultés. Dans un milieu, un groupe électrogène a dû être acheté, dans l'autre l'ÉCB s'est

raccordée à l'alimentation des maisons du voisinage avec tous les risques de surcharge des circuits conçus pour des résidences privées.

Pour pallier ces ennuis, les coordonnateurs du projet ont dû, à maintes reprises, intervenir auprès des autorités supérieures et faire appel à des services techniques spécialisés hors le circuit des institutions reconnues. Ces interventions, comparativement à celles d'autres intervenants se sont avérées efficaces et heureuses. Le support technique était plus facile à obtenir en milieu périurbain, c'est ce qui explique le départ rapide du projet de Médina Fass-Mbao. Dans ce milieu, il ne s'est déroulé que douze mois entre la première rencontre avec les villageois et la mise en place et l'exploitation des infrastructures technologiques. Chaque fois qu'il y avait problème technique, on communiquait avec le responsable à Dakar et dans les heures qui suivaient, une personne-ressource s'y rendait. À Mbadiène, de simples erreurs de programmation de la part des volontaires, qui en étaient à leurs premières armes, ont pris beaucoup de temps à corriger. Cette technologie était inconnue des gens du milieu, et personne ne pouvait leur venir en aide. Dans cette collectivité, la pédagogie assistée par ordinateur a évolué plus lentement. Il y avait une aura de mystère autour des ordinateurs et elle a pris du temps à se dissiper.

CONCLUSION

En l'état actuel du système scolaire sénégalais, les ÉCB poursuivent quatre missions :

- scolarisation des enfants qui ont été exclus du système formel ou qui n'y ont pas été admis;
- amélioration des taux de scolarisation;
- introduction des langues nationales dans l'enseignement;
- insertion sociale et professionnelle (à la fin des études).

La poursuite de ces missions fondamentales définit la place des ÉCB. Dans cette période de transition du système formel de scolarisation vers un système d'enseignement et de formation plus démocratique, plus enraciné dans les valeurs

endogènes, plus efficace et plus harmonisé avec les exigences d'éducation pour tous tout au long de la vie l'ÉCB constitue un pôle positif.

Le système deviendrait plus démocratique en facilitant progressivement l'accès de tous à l'éducation et en posant les bases d'un enseignement fondamental universel. Il s'enracinerait progressivement dans les valeurs endogènes en dispensant des enseignements et des formations en langues nationales. L'enseignement en langues nationales présente des avantages naturels comme la facilité de compréhension et d'assimilation. La pression en vue d'une plus grande efficacité, surtout externe, pourrait résulter de l'intégration des activités productives traditionnelles dans les programmes scolaires. Avec la rareté des emplois rémunérés dans la fonction publique et l'expansion du secteur informel, la maîtrise des techniques de production et de gestion dans des domaines comme l'agriculture et le maraîchage, l'artisanat et le commerce, les services, pourrait être un atout majeur dans l'insertion professionnelle ou dans la création de micro-entreprises. Les ÉCB prouvent déjà qu'elles contribuent à l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous tout au long de la vie. Elles sont facilement accessibles à tout moment à l'ensemble de la population en fonction des disponibilités c'est-à-dire :

- aux enfants et aux adolescents non scolarisés ou déscolarisés qui en sont la cible privilégiée;
- aux jeunes adultes et aux personnes plus âgées analphabètes; car les ÉCB servent ou peuvent servir de centres d'alphabétisation fonctionnelle;
- aux jeunes filles et aux femmes qui sont les victimes naturelles du système formel d'enseignement du fait des contradictions entre les règles du système scolaire et celles de la société.

Le principal atout des ÉCB réside dans la flexibilité du temps scolaire et de la durée des études. Cette flexibilité permet de concilier plus facilement la participation aux activités sociales et la fréquentation de structures d'enseignement et de formation, surtout en milieu rural.

Comme modèle alternatif au système scolaire formel, les ÉCB permettent plus facilement de faire appel à des personnes d'expérience pour intervenir auprès des élèves au même titre que les enseignants. Cette souplesse crée ou renforce l'ouverture

de l'école sur le milieu. Elle offre aux artisans et aux spécialistes des métiers traditionnels des occasions de transmettre leurs savoir et savoir-faire aux jeunes générations, tout en créant les conditions de valorisation de ces activités productives.

L'utilisation de ressources technologiques comme l'ordinateur contribuerait à renforcer qualitativement la collaboration entre les enseignants et la collectivité. Grâce à l'informatique, les enseignants pourraient progressivement et patiemment recueillir, à des fins de conservation, les informations précieuses dont la société est le dépositaire. Ils dresseraient des monographies sur l'histoire de la collectivité, réaliseront des enquêtes sur la faune et la flore, la pharmacopée traditionnelle, etc.

L'informatique pourrait également servir d'atouts pour séduire la population et entraîner une plus grande adhésion et une meilleure participation aux activités de l'ÉCB. La création d'un site Internet pour la promotion des produits locaux, l'insertion d'images numérisées, en particulier des photos de personnes, surtout les personnes âgées, l'utilisation de CD ROM du Coran, offrent autant de possibilités de donner plus de valeur aux croyances et représentations collectives. Ces mesures de séduction renforcent l'implantation de l'ÉCB dans le milieu et encouragent les personnes à la considérer comme centre de loisir et d'épanouissement personnel et collectif, et non plus comme lieu de d'aliénation culturelle.

Annexe A

L'apprentissage à distance : les technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation de base au Sénégal

Proposition de projet

DONNEES GENERALES

Éducation, technologie et développement

Les technologies de l'information et de la communication tiennent une place grandissante dans toute société. Suite aux rapports: *L'éducation, un trésor est caché dedans*, *Priority: Africa Program for Action* (UNESCO), 1990) et aux recommandations du groupe de recherche sur les applications de la nouvelle technologie de la Banque Mondiale, il s'avère opportun d'explorer les possibilités pédagogiques offertes par les TIC. Dans le domaine de l'éducation cette technologie semble offrir d'une part, de nouvelles opportunités d'apprentissage en termes de support, de méthodes d'enseignement et, d'autre part, elle peut faciliter l'accès et démultiplier les moyens d'intervention auprès des populations éloignées et défavorisées. Enfin, elle sert à préparer à la technologie qui prévaudra dans les sociétés de l'avenir.

L'éducation, même offerte dans un cadre de technologies de l'information et de la communication ne constitue pas une solution miracle ou une formule magique permettant aux peuples les moins bien nantis d'atteindre instantanément leurs idéaux sociaux, culturels et économiques; cependant, la prestation de services d'éducation équitables et de qualité d'une manière efficace et fonctionnelle semble être un des principaux moyens menant à un développement national harmonieux. Dès lors, ce projet s'inscrit dans le cadre des efforts contemporains de recherche des moyens d'assurer une meilleure prestation des services d'éducation.

Comme le suggère l'étude *Distance Learning in Africa* réalisée dans le cadre de la phase préparatoire de l'Initiative Acacia, nous croyons que :

- 1- En Afrique, le temps est venu d'approfondir certaines expériences d'enseignement à distance qui exploitent les technologies de l'Information et de la communication. Sur le continent, l'usage de ces technologies commence à se généraliser au sein des entreprises du secteur privé et dans un nombre croissant d'institutions publiques nationales et internationales. Les expériences menées jusqu'ici permettent de disposer de connaissances sur les limites des modalités actuelles d'enseignement à distance pour atteindre les populations éloignées et défavorisées. Il en est ainsi des lenteurs des interactions dans le cas de l'enseignement par correspondance ou des difficultés de soutenir à long terme l'enseignement par la radio. D'où l'importance et la nécessité d'explorer de nouvelles avenues.
- 2- Compte tenu des possibilités pédagogiques des technologies de l'information et de la communication, tout indique que ce médium est susceptible de permettre la prestation de services éducatifs équitables et de qualité. L'enseignement par réseau électronique se fait à l'aide d'un médium à la fois puissant et respectueux des caractéristiques de l'apprenant.
- 3- Enfin, dans une perspective économique, une fois les infrastructures de communication en place, les coûts de l'éducation offerte par le biais des TIC se stabiliseront rapidement. En effet, une fois installés et opérationnels, les équipements pourront être partagés et rentabilisés en servant des fonctions multiples dans la communauté.

Les études susceptibles de s'inspirer des recommandations du rapport *Distance Learning in Africa* peuvent être classées suivant différents axes, entre autres : un axe géographique (l'Afrique de l'ouest et l'Afrique de l'est) et un axe macro - microanalyse (ou selon le niveau et l'ampleur des analyses qui résultent des ajustements nécessaires).

Une microanalyse porte sur les composantes internes de projets spécifiques; elle peut s'intéresser aux aspects administratifs, économiques, sociologiques ou pédagogiques d'expériences bien circonscrites. Bien qu'il existe d'autres projets d'enseignement à distance à l'aide des TIC en Afrique (Open University, Cape Town; Université Dakar-Bourguiba, Dakar), leur nombre demeure limité et peu d'entre eux portent sur l'éducation de base. Il importe donc de constituer une base de données à partir des résultats de projets pilotes avant de passer à l'étape des études de plus grande envergure.

Compte tenu du rythme croissant de pénétration de l'informatique et de la technologie de la communication sur le continent africain; des possibilités pédagogiques offertes par ce médium; de l'état de la recherche dans le domaine et des recommandations de l'étude des professeurs Chale et Michaud (1997) parrainée par le CRDI, cette proposition de recherche vise une meilleure compréhension des modalités de prestation de services d'éducation de base et de leur impact.

Éducation de base au Sénégal

Le contexte d'émergence de l'éducation de base au Sénégal est marqué par l'existence d'un secteur éducatif caractérisé par de nombreuses contre-performances. En dépit des efforts consentis, le système n'a pas véritablement atteint les espoirs placés en lui. Les dysfonctionnements du système éducatif révélaient entre autres, un taux national d'analphabétisme de la population active (15 à 55 ans) de l'ordre de 73,1% en 1993 avec des disparités marquantes entre hommes et femmes de même qu'entre les zones urbaines et rurales.

Face à l'ampleur du problème, le gouvernement du Sénégal a décidé d'inverser cette tendance en adoptant une approche de concertation avec l'ensemble des partenaires en vue de mettre en oeuvre une politique d'éducation de base qui s'inspire de la Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale no 91.22 du 16 février 1991. Celle-ci définit les finalités de cette école nouvelle comme tendant "à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière, à promouvoir les valeurs par lesquelles la nation se reconnaît, à élever le niveau culturel de la population".

Au niveau de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales, un plan d'action fut mis en place à l'issue du Colloque de Kolda tenu en septembre 1993 sur la thématique "Femme, Alphabétisation et Développement". Selon ce plan, l'école nouvelle devait réduire le taux d'analphabétisme de moitié en l'an 2004 tout en corrigeant les disparités régionales, faire la promotion des langues nationales, renforcer les activités de recherche et améliorer les connaissances sur l'analphabétisme,

contribuer à la mise en place d'un environnement lettré, organiser des campagnes de sensibilisation et appuyer les initiatives d'alphabétisation diverses prises sur le terrain.

Le colloque de St-Louis organisé en août 1995 dans le sillage de la réflexion initiée au Colloque de Kolda, devait dégager les principes directeurs de l'éducation de base en se fondant sur la définition de l'éducation de base donnée par le Comité de réflexion sur l'Education de base au Sénégal qui s'était réuni en juin 1995 au siège du Bureau régional de l'UNESCO pour l'Education :

L'éducation de base est destinée à faire acquérir à tous les citoyens quels que soient leur âge, leur sexe, le groupe social auquel ils appartiennent et la structure d'accueil à laquelle ils accèdent :

- ` la maîtrise des connaissances instrumentales : communication et résolution de problèmes
- ` le respect des droits et devoirs du citoyen
- ` l'apprentissage de techniques élémentaires de production comme facteur de promotion individuelle et collective
- ` l'initiation aux connaissances de base et aux comportements liés à la santé, l'hygiène, la vie familiale, la population, la paix, la démocratie et la solidarité
- ` l'initiation aux connaissances techniques pouvant aider à la protection et au développement de l'environnement.

Dans le prolongement de ces deux rencontres, l'éducation de base s'est orientée prioritairement vers les services de niveaux préscolaire, élémentaire et d'alphabétisation. Il en est ressorti la nécessité d'organiser et de relancer l'éducation préscolaire, de favoriser l'accès universel à l'éducation élémentaire et d'offrir des services d'alphabétisation dans les langues nationales.

Pour ce faire, est apparue l'exigence d'impulser une organisation communautaire apte à gérer à la base les besoins éducatifs tout en mobilisant les ressources locales et en exploitant rationnellement les apports extérieurs. C'est ainsi qu'est née une forme alternative d'école destinée à offrir les services d'éducation de base : l'école communautaire de base. L'école communautaire de base (ECB) est une structure d'éducation et de formation polyvalente gérée par les collectivités locales bénéficiaires. Elle utilise les langues nationales comme principal medium d'apprentissage et le français comme langue seconde. Le cycle est de quatre ans. Elle articule l'apprentissage théorique et la formation pratique avec comme cible les enfants non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans. Des facilitateurs villageois sont formés pour encadrer des cibles spécifiées en alphabétisation fonctionnelle. L'objectif général est d'amener les membres d'une communauté villageoise à acquérir des aptitudes intellectuelles, techniques, morales et physiques permettant de réaliser des projets personnels et collectifs pour s'insérer efficacement dans le circuit productif et promouvoir leur environnement local.

L'éducation et la formation sont centrées sur la réalité du milieu articulant les apprentissages au processus productif pour un développement communautaire. Après

l'identification des besoins d'éducation et de formation les programmes éducatifs, les horaires de fonctionnement, la mise en place des structures de gestion et enfin les procédures et moyens de pérennisation de l'ECB sont négociés.

Expériences antérieures au Sénégal

Le Sénégal jouit déjà d'une expérience certaine en apprentissage à distance et en exploitation de l'informatique en éducation.

L'éducation à distance.

L'éducation à distance est généralement perçue dans les pays en développement comme une des issues les plus prometteuses pour la généralisation de l'enseignement. Dans l'optique d'une éducation pour tous, et en adhérant aux objectifs du Sommet Mondial sur l'Education pour tous tenu à Jomtien en 1990, le Sénégal s'efforce d'explorer et d'expérimenter de façon systématique et méthodique toutes les alternatives nouvelles et s'est donc engagé dans l'expérimentation de l'éducation à distance.

L'exploration rationnelle de ces nouvelles avenues est principalement du ressort de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). L'ENS a le statut d'une faculté des sciences de l'éducation et pour missions principales : la formation initiale et continue des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement; la recherche dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la didactique. C'est à ce titre que depuis plus déjà plus de dix ans, seule ou en association avec des partenaires nationaux ou internationaux, elle offre un service de formation à distance pour les enseignants en cours de service. Cette offre de service s'accompagne naturellement d'activités de recherche qu'elle mène avec des partenaires tels que Télé Université du Québec et l'Ecole internationale de Bordeaux dans le cadre de la Francophonie.

Face aux crises actuelles de l'enseignement, et surtout face aux nouvelles perspectives que l'éducation doit adopter pour le XXIème siècle, l'ENS s'est engagée à dispenser à distance les formations initiales qu'elle offre actuellement. Cette nouvelle orientation préfigure des modifications de stratégies et de la culture de l'institution, l'éducation de base devenant la principale activité de l'institution.

L'informatique à l'école

Dès la fin des années 70, le Sénégal misait sur les possibilités offertes par les nouvelles technologies en général, et par la micro-informatique naissante en particulier. En effet, en décembre 1981, l'ENS envoyait une équipe se spécialiser au Logo Computer Center de New-York. Le Sénégal apparaissait alors comme un pionnier en Afrique. Le projet Logo de Dakar installé au Centre de recherche de l'ENS devenait naturellement un des partenaires privilégiés du Centre Mondial de l'Informatique et attirait ainsi des experts de renommée mondiale, parmi lesquels Seymour Papert et ses collègues du MIT.

En se développant au fil des années, le Projet Logo de Dakar s'est transformé en Projet d'Introduction de l'Informatique dans le Système Educatif (PIISE) directement rattaché à la Présidence de la République, tout en restant logé et exécuté à l'ENS. Le PIISE est actuellement servi par des formateurs diplômés en informatique appliquée aux sciences de l'éducation, spécialistes qui sont par ailleurs tous des didacticiens confirmés et des pédagogues professionnels. Par conséquent, dans sa conception la plus dynamique, l'éducation à distance au Sénégal est principalement du ressort de l'ENS qui dispose des ressources humaines, des savoirs et des savoir-faire indispensables à la conception, l'implantation, la gestion et l'évaluation de l'éducation en général, et de l'éducation à distance en particulier.

Compte tenu des acquis enregistrés au Sénégal avec les écoles communautaires de base et les expériences en informatique et en éducation à distance, les conditions sont réunies pour tester des expérimentations de d'apprentissage à distance auprès auprès des jeunes non scolarisés ou descolarisés qui suivent les programmes offerts dans ces écoles.

Pour clarifier la démarche du projet, sont présentés successivement :

- a) la justification ou les raisons qui militent en faveur de l'étude proposée,
- b) les objectifs de la recherche,
- c) les questions spécifiques se rapportant à chacun des objectifs, et,
- d) l'approche méthodologique qui sera utilisée.

JUSTIFICATION DU PROJET

Justification théorique et pratique

L'exploitation de la technologie en éducation n'est pas chose facile. Dans les pays industrialisés, celle-ci a posé maints problèmes de mise en place : appui technique, formation sommaire, adaptation de la pédagogie, encadrement des apprenants, etc. Cette étude parrainée par le CRDI porte sur la mise en place, la gestion et la gestion pédagogique d'un projet bien circonscrit d'éducation de base dans un ou deux centres. Les avantages et les inconvénients de telles initiatives sont encore mal connus. L'exploitation de la TIC assure-t-elle une prestation de qualité supérieure? Réduit-elle les coûts de la main d'oeuvre? Le recours à la technologie peut-il pallier la formation sommaire des éducateurs en milieu rural? Quel est l'impact de ce nouveau medium sur la communauté?

De plus, les objectifs de ce projet visant à trouver des réponses à de telles questions et à promouvoir la recherche dans le domaine concordent avec les buts et objectifs des initiatives des programmes *Apprentissage pour le changement* et *Acacia*.

Ampleur, impact et importance de la recherche

En Afrique, les limites de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement à distance par correspondance, par la radio ou par la télévision mettent en évidence la

nécessité de tenter des expériences nouvelles et originales pour atteindre les populations illettrées, les femmes et les autres groupes marginalisés.

Même si les TIC posent plusieurs problèmes de mise en place et d'adaptation au milieu, celles-ci, selon les théoriciens de l'éducation des adultes, sont susceptibles d'intégrer les apports de la majorité des technologies antérieures d'enseignement à distance. En plus, elles offrent la perspective d'une pédagogie qui est respectueuse de l'intérêt, du rythme et du style d'apprentissage de chacun. Il est donc approprié de s'interroger sur les capacités de celles-ci pour permettre une plus large diffusion de l'éducation de base.

Si cette expérience réussit, l'exploitation de la TIC en éducation offre la perspective d'une expansion dans maintes directions :

- a) elle peut être étendue à d'autres régions;
- b) elle peut servir de modèle pour l'élaboration de programmes d'études dans d'autres domaines que l'éducation de base;
- c) elle peut exploiter une technologie de plus en plus sophistiquée. En effet, lors de cette phase d'expérimentation, les programmes exploiteront le texte écrit, les graphiques, les images et occasionnellement le son en mode différé de transmission. Eventuellement la communication orale, l'animation vidéo et certaines présentations en présenciel seront possibles à des coûts marginaux infimes.

De plus, compte tenu de la flexibilité du medium, d'autres partenaires pourraient s'y joindre et contribuer à l'atteinte des objectifs de l'éducation de base et à l'expansion des résultats de la recherche.

Équité

L'une des motivations premières pour offrir des programmes d'apprentissage de base à distance par le truchement des TIC est celle d'atteindre les populations défavorisées : les femmes, les populations des zones rurales et des quartiers péri-urbains pauvres et surpeuplés, les minorités, etc. Les auteurs du projet, conformément aux connaissances acquises dans le domaine, croient que la flexibilité du médium et sa convivialité attireront plus de participants en permettant à chacun d'étudier aux moments qui lui conviennent, à son rythme et d'exploiter des thématiques de son choix. Cette approche plus respectueuse des besoins des apprenants permettra-t-elle de pallier certaines pratiques discriminatoires plus particulièrement envers les femmes? Le fait qu'elles puissent suivre les cours à leur rythme, au moment qui leur convient et selon leurs intérêts favorisera-t-il une plus forte participation des femmes? Cette série de questions doit d'être mise à l'épreuve d'une manière empirique.

Contexte régional, national et local du projet

Dans beaucoup de pays du Sahel, des projets ont tenté depuis des années d'offrir des programmes d'éducation de base dont les éléments constitutants dépassent la simple acquisition du savoir lire, écrire et compter. Les programmes d'éducation de base contemporains s'intéressent en plus à la maîtrise d'aptitudes sociales et civiques

et à l'acquisition de certains métiers et compétences de base. De tels programmes sont présentement offerts au Sénégal entre autres par les écoles communautaires de base.

Originalité du projet

En Afrique, à notre connaissance, il y a encore très peu de projets d'éducation à distance qui exploitent la TIC. Les quelques expériences connues se situent au niveau universitaire ou à celui de la formation technique. L'originalité du projet provient, d'une part, de l'utilisation du médium de la technologie auprès d'une population déshéritée à des fins d'éducation de base et, d'autre part, de sa stratégie de mise en oeuvre qui exploite parallèlement à la mise en place d'une méthodologie de recherche action. Ainsi les résultats de cette expérience seront disponibles pour toute la communauté des personnes intéressées.

Pour réaliser une telle étude, certaines infrastructures pédagogiques et de recherche sont nécessaires, elles seront décrites à la section traitant de la méthodologie et des procédures de recherche.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Objectif général

L'objectif général de ce projet de recherche est de comprendre les modalités d'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage à distance appliqué à l'éducation de base et d'évaluer leurs effets du point de vue pédagogique, socio-culturel et économique.

Objectifs spécifiques

- 1- Analyser le processus de mise en place et d'utilisation des TIC ainsi que les ressources nécessaires pour l'apprentissage à distance appliqué à l'éducation de base.
- 2- Comparer les centres locaux en milieu rural et en milieu périurbain.
- 3- Déterminer dans quelle mesure l'éducation de base offerte à l'aide des TIC suscite l'intérêt et favorise la participation des personnes défavorisées, en particulier celle des femmes.
- 4- Analyser les perceptions et les attitudes des différents membres de la communauté et des intervenants par rapport à un programme d'éducation de base qui utilise les technologies de l'information et de la communication.
- 5- Comparer et évaluer les résultats ainsi que les perceptions des participants ayant suivi un programme d'éducation de base utilisant les TIC à ceux d'apprenants inscrits à des programmes offerts selon d'autres modalités.

METHODOLOGIE

Cette recherche peut être décrite comme une vaste étude de cas, une recherche-action, une étude exploratoire, une étude qui utilise une méthodologie mixte. Les paragraphes qui suivent présentent dans un premier temps, les paramètres généraux de la méthodologie adoptée puis, dans un second temps, les approches spécifiques permettant de répondre aux questions qui découlent de chacun des objectifs de recherche.

Population et échantillonnage

Tous les intervenants du programme d'apprentissage à distance : administrateurs, pédagogues, techniciens et apprenants seront sollicités afin de fournir les données objectives nécessaires pour répondre aux questions de recherche. A cette fin, on exploitera les méthodes et outils les plus adaptés de collecte, d'analyse et d'évaluation des données (entrevues structurées, semi-structurées, questionnaires fermés, tests de connaissance et d'aptitudes, observations directes sur le terrain etc...). Les intervenants seront rencontrés soit individuellement soit en groupes.

Infrastructure et démarche de recherche

La réalisation des objectifs de recherche demande de mettre en place les infrastructures, de se doter des équipements et du personnel compétent et d'établir certaines procédures de collecte de données. Les paramètres suivants s'inspirent du rapport *Distance Learning in Africa* :

- a) la production de matériel éducatif,
- b) les centres locaux d'apprentissage (CLA),
- c) la formation professionnelle à assurer,
- d) les modes de gestion pédagogique à évaluer,
- e) la langue de prestation de l'enseignement,
- f) le processus d'adaptation et de mise en place des programmes et
- g) le calendrier du projet.

Nous les passons en revue :

a) La production de matériel éducatif demande de distinguer entre : la conception pédagogique et la détermination des contenus d'apprentissage, la rédaction et la production informatique et l'hébergement sur site électronique. Toutes ces opérations relèveront d'un comité présidé par le coordonnateur sénégalais du projet. Le comité sera constitué de représentants du MEB, de l'ADEF et de l'ENS. Celui-ci approuvera les modules à mettre sur le réseau, il invitera les auteurs à produire le matériel pédagogique nécessaire et déterminera les normes de qualité du produit. Ce comité tranchera toute question liée aux méthodes d'enseignement. La rédaction et la traduction en langage HTML sous forme de pages web se fera au laboratoire de l'ENS sous la supervision du coordonnateur du projet. Il sera nécessaire de fournir un complément d'équipement au laboratoire de l'ENS.

Le site web sera logé soit dans un ordinateur de l'Université, soit dans celui du CRDI. Il sera nécessaire que ce site soit relié à l'internet et qu'il soit accessible facilement par les centres locaux d'apprentissage.

b) Deux centres locaux d'apprentissage (CLA) seront mis en place. Un de ceux-ci sera situé en milieu périurbain défavorisé et l'autre, en milieu rural probablement dans la région de Saint-Louis. Dans chaque centre, le projet devra prévoir quatre postes de travail au moins dont un sera doté d'un grand écran pour la consultation par de petits groupes et pour faire des démonstrations. Dans chacun des CLA, le projet prévoit des équipements périphériques complémentaires : imprimante et module sonore.

c) Une formation pédagogique et une formation technique seront nécessaires. Celles-ci devront répondre aux besoins des intervenants dans chacun des sites. Les coordonnateurs des CLA recevront un premier ordinateur et une formation de deux semaines en mars ou en avril 1998. Ils retourneront ensuite dans leur milieu respectif et pour continuer leur formation, initier la communauté aux utilisations de la TIC et faire à la promotion d'un projet dont les travaux sur terrain ne débiteront qu'en octobre suivant. A compter de cette date, ils seront en communication électronique avec le centre de production de matériel pédagogique.

d) Le personnel pédagogique et technique sera un personnel national. Ce dernier sera affecté à des tâches reliées au projet par le pays hôte et sera rémunéré soit à titre de fonctionnaire soit à contrat (entreprise privée). Le projet octroiera des indemnités de séjour au personnel national au moment de la formation et lors de déplacements ainsi que des indemnités de recherche ou d'enquêtes pour des tâches spécifiques relatives à l'atteinte des objectifs de recherche. Un programmeur sera disponible au sein de l'ENS pour l'élaboration des pages web. Les chercheurs et leurs assistants seront des employés à temps partiel dont la rémunération et les dépenses seront prévues par le projet selon les normes nationales. Les personnes affectées à des tâches d'assistant de recherche seront choisies selon les tâches à faire et pour minimiser les déplacements de personnel aussi bien au Canada que dans l'équipe de l'ENS.

e) La prestation des programmes d'éducation de base utilisant la TIC se fera en langue nationales, un en Wolof, l'autre en Pulaar, et en français comme langue seconde.

f) Les chercheurs responsables de la coordination du projet élaboreront un processus d'adaptation et de mise en place des programmes habituels d'éducation de base. Ce processus sera constitué d'étapes bien définies. Chaque étape sera définie en termes de réalisations concrètes et observables. Par exemple celles-ci pourraient être : prendre connaissance des objectifs d'apprentissage, des aptitudes des élèves inscrits, de leurs intérêts particuliers, évaluer leurs besoins, faire l'inventaire des cheminements pédagogiques possibles, . . ., évaluer les apprentissages réalisés, réajuster les modules. Ces étapes seront définies lors de la première rencontre de l'équipe complète

de production et du projet en mars ou avril 1998. Pour chaque module, un calendrier et un cheminement critique seront de rigueur.

g) Un calendrier de projet tout particulièrement de préparation des modules d'apprentissage devra être établi.

Démarche méthodologique générale

L'exécution du projet nécessitera l'exploitation de méthodes de recherche quantitative, qualitative, la réalisation d'analyses économiques, et la construction de questionnaires conformes aux normes habituelles. Les détails pertinents sont présentés en rapport avec les objectifs spécifiques. Afin de bien mettre en évidence la cohérence de la méthodologie, nous répétons dans chacun des cas les objectifs et les questions de recherche.

Méthodologie requise à l'atteinte de l'objectif spécifique 1

Objectif 1

Analyser le processus de mise en place et d'utilisation des TIC ainsi que les ressources nécessaires pour l'apprentissage à distance appliqué à l'éducation de base.

Questions de recherche relatives à l'objectif 1

- 1.1 Quelles sont les étapes du processus de la mise en place et d'utilisation des TIC appliquées à l'éducation de base et quels sont les indicateurs de rendement?
- 1.2 Quel cheminement est nécessaire pour faire la sélection du site et celui d'un enseignant?
- 1.3 Quel est le cheminement nécessaire pour faire l'initiation de l'enseignant, de la communauté et des participants?
- 1.4 Quelles adaptations doivent être faites aux programmes des ECB pour répondre aux exigences des TIC?
- 1.5 Quelles sont les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la mise en place et au fonctionnement?

Méthodologie retenue

La première question de recherche demande simplement de décrire les étapes et les indicateurs à utiliser pour atteindre cet objectif et de présenter les analyses descriptives qui font suite à leur exploitation. Lorsque les indicateurs retenus seront d'ordre quantitatif, les résultats seront présentés sous forme de tableaux et de graphiques simples. Ceux-ci pourront être complétés par des données provenant d'entrevues structurées auprès des personnes impliquées.

De simples enquêtes auprès des participants et des administrateurs du projet permettront de réaliser les analyses des ressources utilisées. Celles-ci doivent être

planifiées lors de la mise en place du projet pour éviter que certaines données n'échappent à la vigilance des chercheurs.

Une analyse des coûts permettra de présenter et de comparer les ratio coût-bénéfices (ratio intrants, exprimés en termes comptables / extrants) des deux centres afin de porter un jugement sur leur qualité et leur rentabilité. Au niveau des coûts publics a) les services de comptabilité du projet permettront de décrire le personnel et les équipements et d'obtenir les coûts suivants: les coûts des équipements, des espaces, d'entretien des équipements, des fournitures, de gestion; b) une simple enquête auprès des participants permettra d'obtenir le montant des coûts privés : c'est à dire les dépenses encourues par les participants. Enfin la somme de ces coûts constitue les coûts sociaux.

Méthodologie requise à l'atteinte de l'objectif spécifique 2

Objectif 2

Comparer les centres locaux d'apprentissage en milieu rural et en milieu péri-urbain.

Questions de recherche relatives à l'objectif 3

- 2.1 Comment chacun des deux centres est-il géré? (organisation matérielle, heures d'ouverture, etc.)
- 2.2 Comment se comparent les modes de gestion pédagogique des deux centres locaux d'apprentissages (appui reçu, exigences, encadrement des apprenants, etc.) ?
- 2.3 Comment se compare la performance des apprenants des deux groupes?
- 2.4 Quelles sont les caractéristiques matérielles des deux centres d'apprentissage?
- 2.5 Quelles sont les caractéristiques démographiques des apprenants des deux groupes?
- 2.6 Quelles sont les caractéristiques des programmes dans chacun des centres?

Méthodologie retenue

Dès la première rencontre des responsables de la recherche, un protocole d'enquête sera préparé pour répondre aux questions découlant de cet objectif. Ce protocole utilisera différentes méthodes de recherche. Il demandera aux répondants de fournir des données démographiques (âge, sexe, fonctions, etc.). Une partie du questionnaire sera constituée d'échelles de différenciation sémantique permettant d'exprimer leurs attitudes face à l'utilisation de la TIC pour offrir les programmes nationaux d'éducation de base. Enfin, un nombre de questions ouvertes et fermées permettront d'exprimer leur compréhension du programme et des difficultés des avantages qui en résultent. Le calendrier d'administration du questionnaire ainsi que les caractéristiques de sélection de l'échantillon seront fixés lors de la même rencontre. Le protocole sera administré par des chercheurs qui auront été formés à l'avance.

Les données ainsi recueillies seront décrites objectivement, puis, partout où c'est possible, elles seront comparées. Le volet quantitatif du questionnaire sera analysé à l'aide des instruments statistiques habituels d'analyse descriptive et inférentielle alors que le volet qualitatif fera l'objet d'analyses de contenu.

Le questionnaire sera administré à différents moments au cours de l'expérience afin de permettre de suivre méthodiquement l'évolution des perceptions et des attitudes vis-à-vis du projet. La gestion matérielle et pédagogique devra faire l'objet d'observations méthodiques et d'entrevues. Les caractéristiques de chacun des centres peuvent être exprimées de différentes manières : a) les caractéristiques démographiques des apprenants, et les caractéristiques physiques des centres. c) la disponibilité du service en termes d'heures de service quotidien, et d) le niveau de satisfaction de différents intervenants s'obtiendra par un questionnaire.

Une grille d'évaluation de programme inspirée des niveaux 1, 2 et 3 du modèle d'évaluation de programme de Kilpatrick permettra d'évaluer le niveau de satisfaction et des apprentissages d'apprenants dans les deux centres. La démarche s'inspirera littéralement de celle suggérée par cet auteur.

Méthodologie requise à l'atteinte de l'objectif spécifique 3

Objectif 3

Déterminer dans quelle mesure l'éducation de base offerte à l'aide des TIC suscite l'intérêt et favorise la participation des personnes défavorisées, tout particulièrement celle des femmes.

Questions de recherche relatives à l'objectif 4

- 3.1 Dans quelle mesure le matériel, les thématiques exploitées, les formules et le contenu d'enseignement utilisent-ils un vocabulaire et des formes linguistiques inclusives et dénuées de préjugés?
- 3.2 Les thématiques des modules d'apprentissage sont-ils représentatives des intérêts de tous les groupes de participants ou seulement de ceux des groupes dominants?
- 3.3 Quels sont les besoins particuliers du point de vue pédagogique tant au niveau des contenus que des modalités de prestations, des différents groupes susceptibles de s'inscrire au programme (les femmes, les populations déplacées, les groupes ethniques, etc.) ?
- 3.4 Quel est le niveau de participation de chacun de ces groupes au programme et quelles sont leurs perceptions et leurs attentes par rapport à ce dernier?

Méthodologie retenue

Une analyse du contenu de tous les modules d'apprentissage sera faite afin de déterminer dans quelle mesure le vocabulaire utilisé, les thématiques exploitées et les modalités pédagogiques sont non discriminatoires par rapport aux femmes et aux autres groupes souvent marginalisés.

Chacun des groupes habituellement cible de discrimination : femmes, minorités ethniques participantes, etc. sera rencontré afin de déterminer leurs niveaux de compétence scolaire, leurs domaines d'intérêt, leurs besoins d'apprentissage et les formules pédagogiques qui leur conviennent. Ces groupes de discussion ou "focus groups" permettront de fournir aux rédacteurs de modules d'apprentissage les jalons nécessaires pour essayer de pallier la discrimination traditionnelle.

Les statistiques administratives permettront de juger dans quelle mesure les objectifs d'équité ont été atteints au terme de chacune des deux années du projet. En dernière année du projet, les groupes rencontrés au début seront invités à évaluer ce volet de la recherche.

Toutes ces analyses s'inspirent des méthodes de l'analyse de contenu.

Méthodologie requise à l'atteinte de l'objectif spécifique 4

Objectif 4

Analyser les perceptions et les attitudes des différents membres de la communauté et des intervenants par rapport à un programme d'éducation de base qui utilise les technologies de l'information et de la communication.

Questions de recherche relatives à l'objectif 4

- 4.1 Quelles sont les perceptions et les attitudes des bénéficiaires immédiats, des enseignants, des responsables, de membres de la communauté desservie, des membres de différents groupes habituellement marginalisés (les femmes, les minorités, etc.) par rapport à : la qualité, la pertinence, la convivialité, le support, la disponibilité, les perspectives offertes, le rôle, l'utilité, etc. . .
- 4.2 Comment se comparent les hommes les femmes et tous les différents groupes d'intervenants décrits ci-haut quant à leurs perceptions et; leurs attentes par rapport à l'éducation de base offerte en utilisant les TIC?

Méthodologie retenue

Un nombre de questions ouvertes et fermées permettront de répondre le mieux possible à leur compréhension du programme et des difficultés et avantages qui en résultent dans la communauté. Le calendrier d'administration du questionnaire ainsi que les caractéristiques de sélection de l'échantillon seront fixés lors de la même rencontre. Le protocole sera administré par des chercheurs qui auront été formés à l'avance.

Les données ainsi recueillies seront décrites objectivement, puis, partout où c'est possible, elles seront comparées. Le volet quantitatif du questionnaire sera analysé à l'aide des instruments statistiques habituelles d'analyse descriptive et inférentielle alors que le volet qualitatif fera l'objet d'analyses de contenu.

Le questionnaire sera administré à différents moments au cours de l'expérience afin de permettre de suivre méthodiquement l'évolution des perceptions et des attitudes vis-à-vis du projet

Méthodologie requise à l'atteinte de l'objectif spécifique 5

Objectif 5

Comparer et évaluer les résultats ainsi que les perceptions des participants ayant suivi un programme d'éducation de base utilisant les TIC à ceux des d'apprenants inscrits à des programmes offerts selon d'autres modalités

Questions relatives à l'objectif 5

- 5.1 Comment se comparent les performances des apprenants inscrits au programme exploitant les TIC avec celle des apprenants du programme régulier des ECB et avec celui des apprenants des écoles élémentaires?
- 5.2 Quelles sont les perceptions de la performance les apprenants inscrits à des programmes offerts par TIC des membres de la communauté ambiante, des fonctionnaires de l'éducation nationale.
- 5.3 Comment les apprenants et les volontaires animateurs perçoivent-ils les modalités pédagogiques?
- 5.4 Comment les apprenants et les volontaires animateurs perçoivent-ils l'adéquation des programmes à leurs besoins?
- 5.5 Comment les apprenants et les volontaires animateurs perçoivent ils les perspectives d'intégration des apprentissages réalisés dans leur vie?

Méthodologie retenue

A cette fin nous compilerons et comparerons à la fin de la deuxième année du projet les résultats scolaires aux examens nationaux de fins du cycle primaire des apprenants des trois groupes (TIC, éducation de base et éducation primaire). Il sera ainsi possible de décrire et de comparer les trois groupes tout en tenant compte des autres variables d'intérêt : sexe, âge, minorités, etc. Ces analyses seront d'ordre quantitatif. Il est entendu que dans les groupes de référence, il faudra choisir des échantillons provenant d'apprenants de milieux comparables.

La deuxième question sera répondue par des informateurs-clé: employeurs, leaders de la communauté etc. Leur appréciation sera analysée et présentée. Les trois dernières s'inscrivent dans un processus d'entrevue en profondeur des apprenants et des animateurs volontaires.

Attentes et mise en garde par rapport au projet

Ce projet comme beaucoup d' expériences qui visent l'exploitation des technologies de l'information et de la communication ne propose pas un passage instantané à ce mode d'apprentissage. Les chercheurs ne souhaitent pas non plus

remplacer du jour au lendemain l'école communautaire de base par des centres d'apprentissage entièrement informatisés. Dans les deux centres choisis, les apprenants seront initiés graduellement à la technologie. Au cours des deux années que durera le projet ils pourront choisir d'apprendre par ce médium ou de façon plus traditionnelle. Comme chercheurs nous documenterons leur cheminement, leurs difficultés et les éléments motivateurs. Nous croyons, conformément à d'autres initiatives du même genre, que les apprenants opteront rapidement pour cette nouvelle forme d'apprentissage, que cette dernière s'avèrera plus efficace et plus rentable que les formes traditionnelles.

UTILISATEURS ET BENEFICIAIRES

Extension dans le pays et dans d'autres pays

La problématique de l'apprentissage à distance n'est pas unique au Sénégal ou à tout autre pays d'Afrique pris isolément. La grande majorité des gouvernements de ces pays se demande comment atteindre les populations qui vivent dans les régions périphériques éloignées, les nomades et les femmes. Comment leur donner accès à une éducation de base qui les rendrait autonomes et aptes à s'adapter aux exigences d'une société qui se modernise rapidement. L'avenir économique et social dépend en grande partie de la capacité de ces derniers d'acquérir un niveau d'alphabétisation minimale et de la connaissance par la majorité des rudiments d'un métier leur permettant de vivre dans une économie dominée par le marché. Ainsi les résultats d'une expérience bien menée dans une région pourront être appliqués à des domaines différents et servir de modèle dans d'autres milieux en quête de solution à des problèmes semblables.

État actuel des savoirs technique et scientifique

Pour réaliser une synthèse des besoins et des approches en matière de formation dans les pays d'Afrique, les bibliothèques et les banques de données de l'ONU, de l'UNESCO, de la Banque mondiale et d'agences canadiennes comme l'ACDI et le CRDI ainsi que celles d'autres pays donatrices furent consultées. Parmi ces études deux tendances sont discernables : certaines études se sont intéressées aux besoins de formation nationaux ou régionaux par exemple les besoins du Niger, du Kenya ou du Sahel. D'autres, peuvent être décrites comme des études sectorielles et traitent soit de la santé, l'informatique et des communications, d'ajustements structureaux, etc. Ces études sont souvent fondées sur des postulats forts différents les unes des autres et il n'est pas facile de les mettre en relation avec les objectifs de l'ACDI et du CRDI.

Il n'existe pas, non plus, de répertoire complet des projets d'éducation avec les pays d'Afrique. A l'intérieur des pays, les cadres nationaux ne sont pas toujours au fait des interventions étrangères passées voire même des interventions en cours. Bien sûr, il existe des cadres de concertation régionale mais ceux-ci sont facultatifs. Il y a peu de promotion des projets en cours; dans un pays ou dans une région des initiatives novatrices sont souvent ignorées du public. On n'en dit pas un mot à la télévision ou à

la radio locale; on publie rarement des rapports sur de telles initiatives tant dans les pays donateurs que dans les pays bénéficiaires.

Activités d'élaboration et processus de mise en place

Si l'expérience proposée est bien menée, elle peut offrir la possibilité d'un impact sur l'orientation des pratiques d'éducation à distance sur tout le continent africain. Il reste entendu qu'il faudra aussi en faire la promotion.

Ce projet, réalisé dans le cadre d'une collaboration entre chercheurs canadiens et sénégalais et avec des praticiens nationaux, tente d'en cerner les paramètres généraux. Le document fait suite à une étude réalisée en Janvier 1997. Il a été ensuite enrichi à l'occasion d'un atelier regroupant à Dakar tous les partenaires.

Questions liées au genre

Tel que mentionné préalablement les chercheurs croient qu'un mode de prestation de l'éducation de base qui soit plus flexible favorise la participation des femmes. Celles-ci sont plus susceptibles de suivre des programmes qui respectent leur rythme, leurs horaires, leur style d'apprentissage.

ANALYSE SOCIO-ECONOMIQUE

Depuis plus de trente ans, des études se sont penchées sur l'impact social, culturel et économique de l'éducation. La méthodologie de telles études est déjà arrêtée. Le projet permettra de mettre à l'épreuve plusieurs des hypothèses communément acceptées dans un contexte nouveau.

Qui bénéficie de l'éducation de base offertes par le truchement de la TIC?

Quels sont les taux de succès, de rétention, de participation des hommes et des femmes, des populations nomades, des minorités ethniques, et des autres groupes sociaux habituellement marginalisés?

Des analyses coût-bénéfice et des analyses coût-efficacité permettront de comparer le rendement de services offerts par la TIC à ceux offerts de façon plus traditionnelle.

Nous estimons que la technologie proposée, compte tenu de sa puissance, révolutionnera, à moyen terme, la vie des communautés. La TIC pourrait devenir rapidement une source privilégiée d'information et de référence pour la communauté. C'est seulement lorsque les agriculteurs ou les travailleurs de la santé, par exemple, trouveront des réponses à leurs problèmes quotidiens sur l'autoroute de l'information: quand ils sauront consulter directement les experts de l'irrigation des cultures, quand ils pourront faire des diagnostics médicaux et recevoir des conseils, etc. que l'on rompra le cycle de marginalisation de cette population.

EXAMEN D'ORDRE ETHIQUE

En soi cette recherche pose peu de problèmes d'ordre éthique. Elle présente surtout des avantages pour les bénéficiaires. Il s'agit d'une forme alternative de prestation de services éducatifs et celle-ci offre les mêmes avantages si non plus que la forme traditionnelle. Il est entendu que tout au long de l'expérience, les bénéficiaires seront informés de l'importance pour les chercheurs du projet de bien documenter l'expérience. Tous seront encouragés à contribuer à la collecte de données mais demeureront libre d'exercer leur droit de retrait et ce sans pour autant nuire à leur cheminement éducatif personnel. Les chercheurs expliqueront leur démarche avant de solliciter une contribution de qui que ce soit. Les bénéficiaires seront assurés que les données qu'ils fourniront demeureront confidentielles et que seules des constats généraux, qui ne permettent pas l'identification d'aucun d'eux feront partie des rapports de recherche.

ÉVALUATION

Usage des résultats

Les communautés d'implantation seront les premières bénéficiaires, cependant la portée de cette étude sera beaucoup plus vaste. Maintes recommandations pourront être appliqués à l'échelle nationale et continentale. Les agences de développement et les bailleurs de fonds pourront aussi utiliser les rapports de recherche pour faire la promotion de nouvelles initiative.

Volet évaluation

Cette recherche sous certains aspects constitue en soi une évaluation de programmes. Une attention particulière sera accordée à des évaluations périodiques. Une évaluation finale en fin de projet sommera l'ensemble des données collectées au cours du projet. Il est proposé un volet parallèle sur les volontaires animateurs et sur leur professionnalisation.

CALENDRIER DES ACTIVITES

Septembre-octobre 1997

- Préparation de la demande de subvention
- Identification de partenaires africains
- Finalisation conjointe de la demande de subvention

Novembre-décembre 1997

- Étude de la demande
- Négociation des conditions de recherche (Canada Afrique)

Janvier-octobre 1998

- Cycle de préparation et de mise en place
- Visite des sites d'implantation du projet
 - Négociation et mise en place des infrastructures d'enseignement et de recherche
 - Séances de travail des équipes de recherche
 - Préparation des protocoles d'élaboration modules d'apprentissage
 - Formation initiale des animateurs et participants au projet
 - Préparation d'instruments de mesure et d'observation
 - Mise en place des équipements dans les centres
 - Rencontre des chercheurs et définition des protocoles et modalités de collecte de données
 - Rédaction de modules prioritaires d'enseignement
 - Expériences pilotes
 - Promotion du projet auprès des populations visées
 - Rédaction d'un rapport de mise en place

Octobre 1998- août 1999

- Premier cycle d'expérimentation
- Expériences d'enseignement dans les deux CLA
- Première (janvier) et seconde (juin) collecte de données
- Continuation et extension de la préparation de modules d'enseignement
- Continuation et extension de la préparation de modules d'enseignement

Octobre 1999 - août 2000

Deuxième cycle d'expérimentation

- Première analyse de données
- Rédaction d'un rapport traitant de l'expérience de la première année
- Deuxième expérience d'enseignement dans les deux CLA
- Dernière collecte de données

Septembre 2000 - décembre

- Analyse et rédaction
- Analyse complète des données
- Rédaction d'un rapport final

FORMATION

Les activités de formation seront de différentes natures.

a) Au laboratoire de l'ENS on formera ceux qui doivent faire la préparation des modules d'apprentissage : principes de pédagogie utilisés, langage de programmation et exigences spécifiques du projet, échéanciers et indicateurs.

b) Les professeurs chercheurs des différentes universités formeront les assistants de recherche responsables de la collecte des données sur le terrain : Techniques d'entrevue, compilation et analyse des données, etc.

c) Le personnel des CLA devra aussi être initié d'une manière prioritaire à la technologie et aux principes de la pédagogie à distance.

DIFFUSION DES RESULTATS

Les chercheurs publieront les résultats du projet dans quelques revues dont la thématique est l'éducation à distance ou le développement. Un rapport final du projet sera rédigé que le CRDI pourra publier sous forme d'ouvrage.

Les deux chercheurs principaux participeront à des rencontres internationales et saisiront les cadres que constituent la Fondation pour l'appui aux politiques d'éducation non formelle ainsi que le Group de travail de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique pour rendre compte de l'état d'avancement du projet et de ses résultats.

Bibliographie

AVU (1997). The African Virtual University. Campus Coordinator Handbook.

Bisimba, H & Lugakingira, E. (1996). *Distance Education Studies in Eastern and Southern Africa. A Research Project on the Status of Distance Education in Tanzania - A Case of the National Correspondence Institute and the Cooperative Education Centers..* Nairobi, IDRC.

Boyle, J. (1993). *The Opportunity Cost of Distance Education in Language Issues in Distance Education.* Dunford Seminar, Report (16th, England, United Kingdom, 1993. British Council, London (England).,1993,127p. ED370406, FL022180.

BREDA (1995). *Report on the State of Education in Africa. Education Strategies for the 1990s: Orientations and Achievements..* Paris, UNESCO.

Center for Adult and Continuing Education (1993). *Adult Education: Issues for the Future.* Proceedings of the University-Based Adult Education Conference (Stellenbosch, South Africa, April 14-16, 1993). University of the Western Cape, Bellville (South Africa). ED374231, CE067127

Chale, E.M. (1983). *Teaching and Training in Tanzania.* Non-published Ph.D. thesis, Institute of education, University of London. London UK.

Chale, E.M. (1994) . An Evaluation report for the Commonwealth of Learning on Study materials transfers to Makerere University of Nairobi.

Chilembo, S.P. (1996). *Distance Education Studies in Eastern and Southern Africa: The Zambian Experience.* Nairobi, IDRC.

Commission économique pour l'Afrique (1996). *Initiative Société Africaine à l'ère de l'information. Cadre d'action pour l'édification d'une infrastructure de l'information de de la communication.* Paris UNESCO.

DAE (1995). *Formulating Educational Policy in Sub-Saharan Africa.* Proceedings of the DAS Biennial Meetings.

Daniel, John S. (1990). *Distance Education and Developing Countries.* In: Croft, Marian, Ed.;And Others. *Distance Education: Development and Access.* Proceedings of the 15th World Congress of the International Council for Distance Education. Caracas, Venezuela. ED332679, IR014996.

Daniel, John, (1992) *Reaching the Age of Majority in World Education in Crisis: Roles for distance education.* Robin College, Cambridge, UK.

Delors & al., J . (1996). *Learning: The treasury Within*. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris UNESCO Press.

Development Communication Report, 1993. Bosch, Andrea, Ed. Agency for International Development (IDCA), Washington, DC, Bureau for Research and Development., *Development Communication Report*, n80-82 19931, 69p. ED369412, IR054992.

Dodds, Tony (1992). *Distance Education and Education for All by the Year 2000: Challenges for the Nineties*. Paper presented at the Distance Education Conference: Strengthening Partnerships (Gaborone, Botswana, February 1992. ED369981, CE066478.

Education Development Centre (1995). *Anzalone, Steve, Ed. Multichannel Learning: Connecting All to Education*. 157p. ED393399, IR017692.

Elsiddig, M. O. (1994). *The Department of Correspondence Studies at the University of Zambia: An Appraisal*. Educational Media International; v31, n4. p253-57. EJ499739, IR530222.

Engel, C. E.; Browne, E.; Nyarango, P.; Akor, S. et al. (1992). *Problem-based learning in distance education: A first exploration in continuing medical education*. In Medical Education, Vol 26(5), 389-401

German Adult Education Association (1994). *Adult Education and Development. Inst. for International Cooperation*, Bonn (Germany). ED383823, CE068618.

Gitau, B. K. (1997). *The State of Distance Education in East and Southern Africa - Kenya Report*. Nairobi, IDRC

Hawkridge, D. (1990). *The Role of New Media in the Knowledge Explosion*. Open Univ. Milton Keynes (England). ED355941, IR016113

Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. Second Edition. Routledge Studies in Distance Education. 246p. ED389928, CE070460

IDRC (1996) *Communities and the Information Society in Africa*. Ottawa, Canada, ACACIA working document published by the IDRC

IDRC (1996) *Workplan: Learning for Change in Africa*. Ottawa, Canada. Working document published by the IDRC

Kilpatrick

Leibbrandt, G.J. (1991). *Proposal for the ASDCC Center for Distance Learning*.

- Magnus, J. (1991). *Africa: A Survey of Distance Education*. New Papers on Higher Education: Studies and Research 4. ED343014
- Malan, R. (1994). *From Dormancy to Growth*. 12p. ED386576, CE069823.
- Malan, R. (1994). *From Dormancy to Growth*. 12p. ED386576, CE069823.
- araj, James (1992). *Creating a Path, Blazing a trail* in World Education in Crisis: Roles for distance education. Robin College, Cambridge, UK.
- Murphy, P. & Zhiri, A. (1995) *Distance Education in Anglophone Africa - Experience with Secondary Education and teacher Training*. Washington, World Bank.
- McDonald, Ria (1995). *Teaching Practice at the University of South Africa: A Special Type of Field Experience*. In: *Action in Teacher Education*; v17 n2 p76-80. EJ517120, SP524740.
- Michaud, P & Thomas, N. (1997) *L'apprentissage par les réseaux*. Toronto: Knowledge Connection Corporation, (Under press)
- Mmtli, K. & Mossieman, D. S. (1995). *A Model of Distance Education for Nurses: The Botswana Experience*. In *Nursing & Health Care: Perspectives on Community*; v16 n4, p221-24. EJ506029, CE528014.
- Moja, T. (1992) . *Teacher Education from Classroom Broadcasts for the New South Africa*. Educational Media International; v29 n3 p171-74. EJ457856, IR526083.
- Morrison and Taylor (1993) *The Costs of Distance Education Programme in Language Issues in Distance Education. Dunford Seminar, Report* (16th, England, United Kingdom, 1993. British Council, London (England)., 1993, 127p. ED370406, FL022180.
- Moulton, J. (1994). *Interactive Radio Instruction: Broadening the Definition. LearnTech Case, Study Series No. 1*, 45p, ED371715, IR016629.
- Norman, D. (1990). *Using Radio To Deliver Teacher Training in West Africa*. Paper presented at the Annual Third World Studies Conference, Omaha, NE. ED330305, IR014919.
- New Horizons in Adult Education*. Volumes 1-7. 1987-1993. Syracuse Univ., N.Y. School of Education. ED390983, CE068240
- Olsson, Michael (1994). *Institutionalizing Radio Science in Papua New Guinea: A Response to Teacher Demand for Interactive Radio Instruction. LearnTech Case Study, Series No. 2*. Education Development Center, Washington, DC. ED372735, IR016672

Spronk, B & al. (1994). Gender in Distance Education. In *Open Praxis*; v1 p10-28. EJ497207, CE527303.

UNESCO (1990). *Priority: Africa. Programme of Action Proposed by the Director-General (1990-1995)*. Proceedings of a Seminar on Distance Education. Arusha, Tanzania. ED330834

Visser, J (1994). *Distance Education for the Nine High-Population Countries. A Concept Paper Based on Informal Planning Meetings on Distance Education of the Nine High Population Countries*. Paris, UNESCO press.

Walsh (1993). *The Practicalities of Running a Distance Learning Programme in Language Issues in Distance Education*. Dunford Seminar, Report (16th, England, United Kingdom, 1993. British Council, London (England).,1993,127p. ED370406, FL022180.

Annexe B

Recommandations de Rapport Distance Learning in Africa

Egino Chale

Pierre Michaud

Recommendation 1

That IDRC promote immediate research on ICT policies being formulated in the wake of wide ranging structural adjustment programs in Africa. Knowledge base for such policy formulation and stakeholders need to be defined in a bid to influence trade off and strategic plans.

Recommendation 2

That all development project involving ICT in Africa provide an important component of research into the appropriation and adaptation of technological environment and of the curriculum to that specific milieu.

Recommendation 3

That, the IDRC and other donors contribute to the creation of proper infrastructures in two Distance Learning Centers and in a production center in Senegal and

- a) that, the initial service be text interaction and
- b) that, the initial population be non-formal education classes.

Recommendation 4

That, in Senegal, the production center be located at the École normale supérieure, and that one distance learning center be in a suburb of Dakar and the other in a rural area in the vicinity of St-Louis.

Recommendation 5

That, one distance learning center be community- owned and that the other be privately owned. A research project comparing the relative merit of both experience should be initiated immediately.

Recommendation 6

That, following acceptable progress reports, the number of centers, the diversity of the programs offered and the increase in the number of computer services be increased with an equal contribution from Senegal and other donor countries or agencies.

Recommendation 7

That, the IDRC and other donors contribute to the establishment of proper infrastructures in two distance learning centers and in a production center in Kenya and

- a) that, the initial service be text interaction and
- b) that, the initial population be non-formal education classes.

Recommendation 8

That, in Kenya, the production center be located at Kenya Institute of Education, and that one distance learning center be at the University of Nairobi distance learning center in Mombasa and that the other be in Nakuru.

Recommendation 9

That, following acceptable progress reports, the number of centers, the diversity of the programs offered and the number of computer services be expanded with an equal contribution from Kenya and other donor countries or agencies.

Recommendation 10

That, prior to the implementation of any ICT project in Africa, detailed provisions be made for the training of all personnel involved, including technicians, teachers and administrators.

Recommendation 11

That the IDRC and other donors promote the extension of the ICT applied to distance learning to other Anglophone and Francophone African countries, and that they also encourage the sharing and the joint development of appropriate courseware.

Recommendation 12

That, the IDRC promote or sponsor a major study into the possibilities of enhancing present communication and publication technologies used in distance learning in Africa. The study could examine the technical aspects of the production of educational material, and it could identify programs in which co-operation is possible.

Recommendation 13

That, IDRC and other donors sponsor a study on the issue of gender equity and regional marginalized groups as they relate to different educational structures and technologies used in distance learning. Such a study could cover a sample of countries in all of Africa.

Recommendation 14

That IDRC and development agencies promote research to determine the relationship between the use of emerging desktop publishing ICT in the production of learning material in both mother tongues and second national languages and cost effectiveness in bid to reduce dependency of African countries on foreign publishers and broaden access to learning through print.

Recommendation 15

That, the IDRC promote research to determine the constitutional status of a DLC's prospective partners, organizational structure and management as well as sources of finance for adoption of userfriendly ICT.

Recommendation 16

That IDRC promote early initiatives in using ICT to provide distance education in Africa. These initiatives should be provided for in the spring 1997 budget.