

MUJER, EDUCACIÓN Y MIGRACIONES EN FRICA

Guillermina Franco Álvarez
David García Martul
(coords.)



GUILLERMINA FRANCO ÁLVAREZ

PROFESORA TITULAR DE PERIODISMO EN EL DEPARTAMENTO DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID.

DAVID GARCÍA MARTUL

PROFESOR AYUDANTE DOCTOR DEL DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID.

MARCELO QUINTINO GALVÃO BAPTISTA

VICERRECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE CABO VERDE. PROFESOR TITULAR DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARÁ.

HAMIDOU NACUZON SALL

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN DEL FASTEF DE LA UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP (SENEGAL). OSTENTA LA CÁTEDRA UNESCO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

CARMELITA SILVA

DIRECTORA DEL CIGEF DE LA UNIVERSIDAD DE CABO VERDE.

FERNANDINA FERNANDES

PROFESORA DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE CABO VERDE.

CARLOS ELÍAS PÉREZ

CATEDRÁTICO DE PERIODISMO EN EL DEPARTAMENTO DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID.

CONSTANZA TOBÍO

CATEDRÁTICA DE SOCIOLOGÍA EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID.

ROSALBA MANCINAS CHÁVEZ

PROFESORA DE PERIODISMO EN EL DEPARTAMENTO DE PERIODISMO II DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

BELÉN ZURBANO BERENGUER

DOCTORANDA EN EL PROGRAMA COMUNICACIÓN Y CULTURA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. MIEMBRO FUNDADOR DE LA ASOCIACIÓN PERIODISMO SOCIAL.

MAGDALENA DÍAZ GORFINKIEL

PROFESORA AYUDANTE DOCTOR DE SOCIOLOGÍA EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID.

NICOLÁS LORITE GARCÍA

PROFESOR TITULAR EN EL DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA.

JÚLIO DO ROSÁRIO DOS SANTOS-ROCHA

MIEMBRO DEL INSTITUTO DE LAS COMUNIDADES DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES DE CABO VERDE.

INÁCIO VALENTIM

DOCTORANDO DE FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID. ESPECIALISTA EN GUINEA-BISSAU.

BAYE DARAW NDIAYE

UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP (SENEGAL)

Guillermina Franco Álvarez y David García Martul
(coords.)

Mujer, educación y migraciones en África

PRÓLOGO 7

PRIMERA PARTE. SENEGAL

CAPÍTULO 1. PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE

PARA POBLACION INMIGRANTE EN SENEGAL

Guillermina Franco Álvarez

CAPÍTULO 2. STRATEGIES AND METHODS OF FORMATION

AND DISTANCE IN AFRICAN COUNTRIES

Guillermina Franco Álvarez y David García Martul

CAPÍTULO 3. LA DISTANCIA COMO METODO DIDACTICO PARA

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

David García Martul

CAPÍTULO 4. COMO REPRESENTAR LA TELEVISION INFORMATIVA

DE LA INMIGRACION SUBSAHARIANA EN SENEGAL

ESTEREOTIPOS NEGATIVOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Nicolás Fonto García



Guillermina Franco Álvarez y David García Martul

(201002)

Mujer, educación y migraciones en África

DISEÑO DE CUBIERTA: HÉCTOR MARTÍN

© GUILLERMINA FRANCO ÁLVAREZ, DAVID GARCÍA MARTUL, MARCELO QUINTINO GALVÃO BAPTISTA, HAMIDOU NACUZON SALL, CARMELITA SILVA, FERNANDINA FERNANDES, CARLOS ELÍAS PÉREZ, CONSTANZA TOBÍO, ROSALBA MANCINAS CHÁVEZ, BELÉN ZURBANO BERENGUER, MAGDALENA DÍAZ GORFINKIEL, NICOLÁS LORITE GARCÍA, JÚLIO DO ROSÁRIO DOS SANTOS-ROCHA, INÁCIO VALENTIM Y BAYE DARAW NDIAYE, 2011

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2011
FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91 532 05 04
FAX. 91 532 43 34
WWW.CATARATA.ORG

MUJER, EDUCACIÓN Y MIGRACIONES EN ÁFRICA

ISBN: 978-84-8319-563-5
DEPÓSITO LEGAL: M-22.979-2011

ESTE LIBRO HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

ÍNDICE
CAPÍTULO 5. LA MUJER COMO ACTOR DE CAMBIO SOCIAL EN LAS RÁDIOS COMUNITARIAS DE LA REGIÓN DE KOLDA 81
Rosalba Mancinas Chávez y Belén Urbano Beltrán

CAPÍTULO 6. REPOSITORIO DE RECURSOS DE APRENDIZAJE PARA DE UNA BIBLIOTECA ESCOLAR INTERCULTURAL PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL DE POBLACIÓN INMIGRANTE 117
David García Martul y Guillermina Franco Álvarez

SEGUNDA PARTE. CABO VERDE 117

CAPÍTULO 7. A UNIVERSIDADE DE CABO VERDE E OS DEFIQUES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA 117
Marcelo Quintino Galvão Baptista

PRÓLOGO 7
CAPÍTULO 8. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO EDUCATIVO EM CABO VERDE: UMA ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR DA MULHER (PERÍODO COLONIAL A DEPOIS) 139
Carmelita Silva Y Fernandes Ferraz

PRIMERA PARTE. SENEGAL 11
CAPÍTULO 1. PLATAFORMAS ABIERTAS DE APRENDIZAJE PARA POBLACIÓN INMIGRANTE SENEGALESA EN MADRID 13
Guillermina Franco Álvarez y David García Martul

CAPÍTULO 2. STRATÉGIES ALTERNATIVES DE FORMATION À DISTANCE EN AFRIQUE AU SUD DU SAHARA 27
Hamidou Nacuzon Sall y Baye Daraw Ndiaye

CAPÍTULO 3. LA CIENCIA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 45
Carlos Elías Pérez

CAPÍTULO 4. CÓMO REPRESENTA LA TELEVISIÓN INFORMATIVA A LA INMIGRACIÓN SUBSAHARIANA Y TRANSMITE ESTEREOTIPOS NEGATIVOS 61
Nicolás Lorite García

**CAPÍTULO 5. LA MUJER COMO ACTOR DE CAMBIO SOCIAL:
LAS RADIOS COMUNITARIAS DE LA REGIÓN DE KOLDA 81**
Rosalba Mancinas Chávez y Belén Zurbano Berenguer

**CAPÍTULO 6. REPOSITORIO DE RECURSOS DE APRENDIZAJE
DE UNA BIBLIOTECA ESCOLAR INTERCULTURAL PARA
LA INCLUSIÓN DIGITAL DE POBLACIÓN INMIGRANTE 97**
David García Martul y Guillermina Franco Álvarez

SEGUNDA PARTE. CABO VERDE 117

**CAPÍTULO 7. A UNIVERSIDADE DE CABO VERDE E OS
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA 119**
Marcelo Quintino Galvão Baptista

**CAPÍTULO 8. CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DO SISTEMA
EDUCATIVO EM CABO VERDE: UMA ANÁLISE DA TRAJECTÓRIA
ESCOLAR DA MULHER (PERÍODO COLONIAL À DÉCADA DE 90) 139**
Carmelita Silva y Fernandina Fernandes

**CAPÍTULO 9. CABO VERDE Y LA EXTERNALIZACIÓN
DE LA INMIGRACIÓN HACIA EUROPA. ANÁLISIS HISTÓRICO
A LA LUZ DE LA COHERENCIA DE LAS POLÍTICAS EN MIGRACIÓN
Y DESARROLLO 156**
Inácio Valentim

**CAPÍTULO 10. A FORMAÇÃO DE EMPRESAS DE GESTÃO
DA ACTIVIDADE MUSICAL CABOVERDEANA: EMIGRAÇÃO,
TRANSNACIONALISMO, IDENTIDADE E GLOBALIZAÇÃO 172**
Júlio do Rosário Dos Santos-Rocha

**CAPÍTULO 11. EXCHANGED GAZES: THE OTHERS IN THE GLOBAL
CARE CHAIN 195**
Constanza Tobío y Magdalena Díaz Gorfinkiel

STRATÉGIES ALTERNATIVES DE FORMATION À DISTANCE EN AFRIQUE AU SUD DU SAHARA

HAMIDOU NACUZON SALL

Y BAYE DARAW NDIAYE

INTRODUCTION: SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE AU SUD DU SAHARA

Cette étude porte sur la formation à distance (FAD) en Afrique au Sud du Sahara. Elle s'appuie principalement sur les résultats enregistrés par certains projets en cours d'exécution et qui mettent en œuvre des approches alternatives de FAD dans leurs stratégies pédagogiques. En plus de l'introduction, l'étude comprend deux parties. L'introduction fait la synthèse des principaux problèmes de l'éducation prise au sens large en Afrique et s'interroge sur les solutions. La première partie discute quelques-unes des facettes de la qualité de l'éducation (I) auxquelles l'éducation est confrontée dans cette partie du monde. La deuxième partie s'intéresse à la formation à distance (II), aux difficultés liées à sa mise en œuvre et aux approches alternatives qui émergent en Afrique subsaharienne, et en donne des illustrations.

Lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000, l'engagement avait été pris de "faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité

d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme" (UNESCO, 2000a: 36). L'échéance 2015 se rapproche dans un contexte de crise globale qui n'épargne aucun pays. Les engagements ne seront pas respectés dans maints pays d'Afrique. Le contexte paraît plus pessimiste en Afrique Subsaharienne où les contrecoups de la crise économique mondiale entraînent des arbitrages budgétaires préjudiciables à des secteurs fragiles par nature, comme l'éducation et la santé.

L'éducation en particulier est confrontée à l'exigence de qualité et d'équité en Afrique. L'équité suppose la répartition juste des opportunités éducatives (Coleman, 1967), l'accès pour tous à l'éducation de base avec la garantie de l'achèvement des années fondamentales d'instruction. La qualité a pour premier palier la maîtrise des compétences de base (lire, écrire, compter, communiquer dans la langue d'enseignement) dont l'installation est la mission première de l'enseignement primaire. L'équité et la qualité semblent être des paris insurmontables pour les pays du Sud. Paris gigantesques compte tenu du nombre d'enfants à scolariser dans le primaire et du déficit de maîtres. La construction de salles de classe selon des normes minimales (abris provisoires, sans latrines, etc.) est une des solutions facilement adoptées. La question du recrutement des maîtres soulève quant à elle quelques contre-verses. D'autres problèmes se font également jour avec les succès enregistrés à la suite de l'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire (post-primaire) semble hériter des problèmes passés de l'enseignement primaire: accès encore limité, engorgement compte tenu du nombre insuffisant de lycées, de collèges et d'enseignants. Les défis actuels de l'éducation en Afrique au Sud du Sahara semblent ainsi être les mêmes que ceux qui ont été identifiés au début des années 1960: faible adéquation des contenus scolaires au contexte; rareté des manuels scolaires souvent inadaptés, faible prise en charge des groupes sensibles de la société (UNESCO, 2010a; UNESCO, 2010b).

Aux défis propres à l'enseignement viennent s'ajouter les besoins des populations d'acquérir les outils intellectuels et gnoséologiques pour s'arrimer au monde moderne et rentrer de plain pied dans la modernité. Dakar 2000 avait retenu parmi les objectifs

de "répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante; améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente" (UNESCO, 2000a: 36).

Quelles stratégies adopter et comment les mettre en œuvre pour rompre définitivement avec tous ces défis? Comment tirer profit des connaissances actuelles et de la technologie pour renforcer l'offre à toutes les couches des populations d'une éducation de qualité tout au long de la vie? Quelles leçons sont réellement apprises de la formation à distance et qui ne soient ni slogans ni visions partisans et, à ce titre, entachées de préjugés culturels?

FACETTES ACTUELLES DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

La combinaison des quatre piliers de l'éducation développés dans *L'éducation: un trésor est caché dedans* (Delors et col., 1996: chap. 4, 91-105) et des cinq dimensions de la qualité de l'UNICEF (UNICEF, 2000) offre les bases d'une grille commode pour définir ou appréhender la qualité en éducation. En généralisant les visions de l'UNICEF par-delà l'enfant qui est sa cible naturelle (UNICEF, 2000: 3 et 4 et ss), les cinq dimensions qu'elle avance peuvent considérées comme des catégories générales d'une approche plus systémique, applicables à tous les apprenants (1), tous les environnements (2), tous les contenus (3), tous les processus (4) et tous les résultats (5). Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être qui sont les quatre piliers de la qualité selon l'UNESCO (Delors et col., 1996) peuvent être considérés comme des contenus minimaux, nécessitant des processus dument éprouvés d'apprentissage et d'acquisition de compétences, celles-ci devant être démontrées et observées dans la vie réelle. Les modalités, critères et processus d'évaluation des systèmes dispensant les

apprentissages, les résultats des apprentissages eux-mêmes et leurs impacts font l'objet d'une abondante publication (Sall et De Ketele, 1997; OCDE, 1999; Bouchard et Planté, 2002; UNESCO, 2004; European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005).

Dans un environnement donné d'apprentissage ou de formation, le facteur ou la dimension apprenant ou formé est l'élément principal, la catégorie principale qui justifie l'action entreprise d'enseignement ou de formation. Le nombre et les caractéristiques des différents éléments apprenants-formés (élèves, apprentis, adultes à alphabétiser, etc.). Quel que soit la nature de l'action éducative envisagée (éducation formelle, informelle ou non formelle), l'accès est la toute première facette de la qualité de l'éducation offerte.

L'accès universel, équitable et gratuit à l'enseignement primaire est le critère principal d'évaluation de l'offre d'éducation en Afrique subsaharienne. En 2007, pour le groupe des pays d'Afrique de l'Ouest, les taux bruts de scolarisation varient de 14,7% pour la Sierra Léon à 53% pour le Niger. Tous les autres pays ont un TBS égal ou supérieur à 80% (UNESCO, 2010b: 346-347). Sur la période 2000-2006, les taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) se situent dans une fourchette allant de 29% pour le Mali à 86% pour le Nigéria (UNESCO, 2008: 292-293). Les politiques en faveur de la scolarisation des filles dans le primaire obtiennent de bons résultats (UNESCO, 2003; UNESCO, 2010).

Tout au contraire, l'amélioration de l'accès des filles semblerait se traduire par des effets inattendus. Selon les données démographiques récentes, un pays comme le Sénégal compte plus de garçons que de filles pour les tranches d'âge allant de 0-4 à 10-14; les proportions s'inversent en faveur des filles à partir de la tranche d'âge 15-19 ans (République du Sénégal/ANSD, 2008). Face à ces réalités démographiques, les indicateurs statistiques de l'éducation montrent "à partir de 2004, une inversion marquée par une part plus importante de filles scolarisées que de garçons lorsqu'on rapporte ces effectifs à leur population de référence. La part des filles en 2009 (123,9%) dépasse largement celle des garçons estimée à 111,5%, soit plus de douze points de pourcentage" (République du Sénégal/DPRE, 2009: 62).

Malgré les questions d'équité (Sall et DE Ketele, 1997) que soulèvent les nouvelles tendances liées aux disparités garçons-filles, les indicateurs synthétiques d'accès à l'enseignement primaire permettent de mesurer le résultat des efforts qui ont été consentis pour l'accès au primaire depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990). Cependant, l'évaluation de la qualité de l'enseignement primaire grâce à des indicateurs d'efficacité montre des signes de faiblesse (voir ci-dessous tableau 1).

TABLEAU 1

INDICATEURS D'EFFICACITÉ INTERNE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN 2006 ET 2007 (%)

PAYS	REDOUBLEMENTS TOUTES ANNÉES	ABANDON 5 ^{ÈME} ANNÉE	ACHÈVEMENT COHORTE
Gambie	5.2	12.0	
Sénégal	10.6	15.6	30.1
Togo	23.7	13.4	38.6
Mali	17.0	7.1	
Niger	4.9	2.7	38.7

SOURCE: UNESCO, 2010: 354-355 & 362-363.

Les défis persistent au-delà du primaire. En 2006, les taux de transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général sont de 93% pour le Ghana, 80% pour la Gambie, 65% pour la Guinée, 64% pour le Mali, 60% au Sénégal, 53% pour le Togo. Ils sont à 48% pour la Côte d'Ivoire, 40% pour le Niger, 49% pour le Nigéria (UNESCO, 2010: 370-371). L'enseignement secondaire est toujours un véritable goulot d'étranglement pour les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne; la démocratisation de l'accès à l'éducation dans le second cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur y marque encore le pas (voir tableau 2 ci-dessous).

Au total, le tableau général de l'éducation tel qu'il ressort des indicateurs est relativement sombre en Afrique subsaharienne. Les faibles performances de l'éducation dans cette partie du monde sont souvent expliquées par les déficits en infrastructures et en personnels enseignants.

TABLEAU 2

TAUX BRUTS DE SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE
ET LE SUPÉRIEUR EN 2007 (%)

PAYS	1 ^{ER} CYCLE SECONDAIRE	2 ^{ÈME} CYCLE SECONDAIRE	ENSEMBLE SECONDAIRE	ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
Gambie	60	36	49	
Ghana	74	32	53	34
Guinée	47	24	38	5
Mali	44	18	32	4
Niger	15	4	11	1
Nigéria	35	28	32	10
Sénégal	64	18	46	10
Sierra Léon	46	17	32	
Togo	49	26	39	5

SOURCE: UNESCO, 2010: 370-371; 378-379.

La qualité des enseignements dépend en partie des contenus et de la disponibilité des manuels scolaires. Certes, les contenus d'enseignement ont connu de nombreuses réformes depuis la Conférence d'Addis-Ababa de 1961 (Nations-Unies, 1961). Mais l'adaptation aux réalités africaines ne semble pas suffire à les mettre en phase avec l'évolution accélérée et exponentielle des connaissances (Sall, 1997). L'enseignement souffre encore de nombreux anachronismes et dysfonctionnements malgré l'adoption par plusieurs pays africains de l'approche par les compétences. Les anachronismes sont principalement liés au maintien des langues des colonisateurs (anglais, français, portugais) comme langues d'enseignement et vecteurs d'accès à la connaissance moderne dans maints pays du Continent (UNESCO, 2004: 175-178). Les dysfonctionnements sont trahis par les déséquilibres entre disciplines littéraires et disciplines scientifiques. Les méthodes d'enseignement sont elles aussi un autre point faible de l'éducation en Afrique subsaharienne. Face à des classes pléthoriques, les stratégies pédagogiques demeurent souvent transmissives et rarement centrées sur l'apprenant.

La rareté des manuels scolaires soulève à la fois des questions relatives à l'autonomie de l'apprenant et d'accès à la connaissance autrement qu'à travers la parole de l'enseignant. Eu égard à tous ces défis portant sur les contenus, les méthodes et les ressources, les systèmes éducatifs africains doivent être revitalisés pour tenir compte des réalités actuelles dans un monde globalisé (Sall et col, 2009).

La qualité des enseignements dépend également en partie des enseignants (Wallet, 2006; Steven, Rivkin, Eric, Hanushek and Kain, 2005; Bressoux, Kramarz and Prost, 2006; Angrist, 2001; CONFEMEN, 2006). Des questions plus brûlantes se posent sur cette composante de l'éducation en Afrique. Devant satisfaire aux injonctions et obligations entraînées par les objectifs de Jomtien, du Forum de Dakar et des OMD, les Etats africains ont recruté massivement et hâtivement des enseignants sans tenir compte des profils d'entrée et sans leur garantir une formation professionnelle au métier. Les résultats des recherches sur le poids du facteur enseignant dans la réussite scolaire sont fort contrastés (Mingat et Suchaut, 2000; Henaff, 2003).

Dans le cas particulier du Sénégal, DeStefano, Lynd, et Thornton (2009) illustrent dans leur rapport à USAID/Sénégal un tableau relativement exhaustif de la qualité de l'éducation de Base au Sénégal est des solutions lourdes qu'elle appelle.

Quels secours peuvent être attendus des technologies de l'information et de la communication et l'Internet mis au service de l'éducation en Afrique au Sud du Sahara?

FORMATION À DISTANCE ET PERSPECTIVES EN AFRIQUE AU SUD DU SAHARA

Les bilans de l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (de l'enseignement primaire au supérieur et dans différentes formations) en Afrique sont assez mitigés et prudents (Leborgne-Tahiri, 2002). Les résultats de recherches sont souvent plus préoccupants (Loiret, 2006; Loiret, 2008). Des comptes-rendus d'études dressent un état des lieux des expériences passées ou présentes pouvant être logées sous le couvert

du concept de formation à distance en Afrique Sub-saharienne. Les tableaux qui sont présentés ne prennent pas position (Guidon et Wallet, 2007). Les études les plus critiques sur des projets d'ampleur continentale ou régionale comme celui de l'Université virtuelle africaine (UVA) semblent sans appel (Loiret, 2007). Depover et Wallet sont dans la même veine, avec une prudence mesurée dans l'éditorial du numéro de *Distance et savoir consacré à la Formation à distance, multiples Sud*. Ils soulignent que "plusieurs études indépendantes et scientifiques sur les TICE et la FAD ont été réalisées ces dernières années, elles confirment, au risque de diplopie, ce constat: un projet aussi bien à l'échelle locale, à l'échelle d'une ONG, qu'à l'échelle d'un continent, avec l'appui d'organismes internationaux peut être l'objet de constats divergents moins au niveau qualitatif, car les objectifs sont toujours vertueux, qu'au niveau quantitatif, lorsqu'une recherche scientifique indépendante relève le hiatus spatio-temporel avec les objectifs initiaux annoncés, ce qui n'est pas grave, ou avec les résultats constatables, ce qui l'est davantage" (Depover et Wallet, 2008: 179-180). Fournier (2006) décrit des effets de séduction, de déformation des visions en fonction du contexte culturel, les internautes du Sud enquêtés seraient plus facilement réceptifs et perméables à des contenus et des intervenants en FAD du Nord.

Bien souvent les opinions portant sur les technologies et la FAD en Afrique au Sud du Sahara se fondent sur le paradigme implicite du fossé, d'un fossé numérique voir e d'un fossé scientifique en Afrique et qu'il importe de combler (Sagna, 2006; Mvé-Ondo, 2006; Mvé-Ondo, 2005). Cependant, la place et le rôle des technologies de l'information et de la communication et de l'Internet sont grandissants même dans cette partie démunie du monde (Sall, 2009; Sall et Michaud, 2006; Michaud et Sall, 2005; Sall, 2006; Couméré, 2008). Et ce malgré d'innombrables entraves.

Parmi les entraves, deux semblent être de taille quasi insurmontable. La première tient en la disponibilité, l'accès, la stabilité et la fiabilité de l'énergie électrique. L'énergie électrique suffisante et de qualité, quelle qu'en soit la forme, est la condition sous condition d'accès à l'Internet et du fonctionnement des équipements dont il dépend. Or, dans maints pays d'Afrique au Sud du

Sahara, la fourniture de ce type d'énergie est défailante en quantité et en qualité. En quantité, compte tenu des déséquilibres entre l'offre et les demandes, les zones rurales et défavorisées étant peu ou pas alimentées. En qualité, compte tenu des fortes variations de l'énergie lorsqu'elle fournie et des délestages qui sont la règle partout, même dans les grandes villes. A ces pesanteurs viennent s'ajouter le coût prohibitif de l'énergie électrique distribuée sur les réseaux publics ou de l'approvisionnement en carburant pour les générateurs électriques de fortune. Ces praticables (éléments du décor) des environnements privés et publics (ménages, sociétés industrielles et commerciales, écoles, usines, etc.) témoignent de la volonté inébranlable de leurs acquéreurs de s'agripper à la modernité et à ses composantes, tout en noyant les univers environnants dans un vacarme peu propice aux communications orales et à l'effort intellectuel (Brunet, Tiemtoré, et Vettraino-Soulard, 2002).

La deuxième entrave relève de la disponibilité des réseaux reliés à l'Internet. Soit que l'accès est inexistant, soit que les connexions sont peu stables et peu fiables, soit que les coûts de connexion sont réellement prohibitifs tant pour les particuliers, les collectivités que les services, l'enseignement y compris. Certes, ici et là dans certains pays, s'inspirant des nations riches, des coûts préférentiel sont concédés aux structures éducatives selon des règles strictes de sélection. Mais les facturations souvent fantaisistes dissuadent les adeptes à de longues périodes de connexion. Les solutions alternatives proposées par les services de téléphonie et les pourvoyeurs d'accès à l'Internet, comme les clés USB Internet, ressemblent elles aussi à de simples opérations commerciales taillées sur mesure pour une clientèle disposée à tout sacrifice au nom de l'arrimage à la modernité et manifestant quelque addiction tolérable ou souhaitée pour la moyenne des consommateurs d'Internet.

Malgré ces pesanteurs et faiblesses, quelques projets récents d'envergure respectables enregistrent de bons résultats qui méritent d'être partagés et imités. Il en est ainsi de la formation en politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs offerte par le Pôle de Dakar (www.poledakar.org) et la Faste, du programme de

formation des vacataires et de professeurs contractuels (<http://www.fastef-fad.org/>), de l'initiative conjointe OIF-AUF pour la formation à distance des maîtres plus connue sous l'acronyme IFADEM (<http://www.ifadem.org/>) et du Projet USAID d'appui à l'Éducation de Base (EDB) au Sénégal (<http://senegal.usaid.gov/fr/node/283> et <http://www.college.edu.sn/>).

Le projet USAID/EDB Sénégal est programmé sur cinq (05) ans. Il vise l'amélioration de l'accès, de la qualité et de la gestion du système éducatif au Sénégal à l'horizon 2013. Misant sur l'internet avec ou sans fil, la composante Informatique pour une Meilleure Éducation (IMED) de USAID/EDB est chargée de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques pour assurer un accès accru des élèves et enseignants à des informations et ressources éducatives de qualité. En 2013, IMED aura équipé plus de 400 collèges d'enseignement moyen (CEM) dans 10 des 14 régions administratives du pays. Au terme de sa deuxième année d'exécution en septembre 2010, les résultats enregistrés par IMED sont prometteurs: conception et mise en œuvre effective de modules de formation en technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE); équipement et connexion à internet de plus d'une dizaine de CEM; création de clubs TIC dans les CEM; formation à l'utilisation des TIC et d'internet des principaux de collèges, des professeurs, des élèves et des agents du ministère de l'éducation (<http://www.college.edu.sn/index.php/ressources/etudes.html>).

Tout comme le Projet USAID/EDB, l'amélioration de la qualité de l'éducation est une des préoccupations de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). L'Initiative francophone de la formation à distance des maîtres (IFADEM) traduit les recommandations de l'OIF pour l'amélioration et le renforcement de l'enseignement du et en français dans des pays membres de cette organisation. Le Burundi (<http://www.ifadem.org/rubrique5.html>) et le Bénin (<http://www.ifadem.org/rubrique4.html>) sont les premiers pays bénéficiaires de l'exécution d'IFADEM. La stratégie adoptée a consisté principalement dans la conception de modules d'enseignement par des équipes locales appuyées par des experts locaux et internationaux, et l'initiation en informatique et Internet des enseignants. Des enquêtes dans ces deux pays révèlent l'impact de l'initiative.

Les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants (Sall et col., 2010a; Sall et col., 2010b) justifient l'extension à plus grande échelle dans ces deux pays.

Les objectifs poursuivis par le programme de formation à distance des professeurs contractuels et des vacataires de l'enseignement moyen et secondaire du Sénégal sont similaires à ceux d'USAID/EDB et d'IFADEM. Conçu et piloté par la Fastef, ce programme porte sur la formation professionnelle et le renforcement des compétences disciplinaires des enseignants en cours d'emploi. Le programme s'intéresse à toutes les disciplines enseignées. Total, plus le public cible comprend de trois milles enseignants sans aucune formation professionnelle et, souvent, sans le profil académique pour l'enseignement des disciplines pour lesquelles ils ont été recrutés. Le bilan de la première année donne un taux de réussite de plus de 90% en 2009-2010, pour 1136 étudiants inscrits, 1041 ayant composé et 954 ayant réussi (<http://www.fastef-fad.org/>).

La formation à distance en politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs (PSGSE) du Pôle de Dakar et de la Fastef semble conçue pour compléter les actions précédentes. Son objectif est de former aux méthodes d'analyse du Pôle de Dakar les cadres des ministères ayant en charge l'éducation et la formation. Le programme porte sur la gestion, le financement et l'évaluation des systèmes éducatifs. Il couvre chaque année cinq (05) pays de la région Afrique subsaharienne et recrute en moyenne dix (10) agents par pays. Le programme a démarré en 2007. Les trois promotions comptent au total 107 inscrits dont 47 en 2007-2008, 38 en 2008-2009 et 22 en 2009-2010. Les formés sont originaires du Bénin, du Burkina Faso, de la Mauritanie, du Sénégal, du Tchad, du Burundi, de la Côte d'Ivoire, de Djibouti, du Togo, de la Guinée Bissau, du Cameroun et République Démocratique du Congo. Les taux d'abandons en cours de formation sont de 28% en 2007-2008 et 26,83% en 2008-2009. Les taux de réussite sont de 83,33% pour 2007-2008 et 93,33% pour 2008-2009. L'enquête menée auprès des formés met en exergue l'adaptation de la formation aux besoins, son caractère opérationnel et son utilité professionnelle (Rousseau, 2010).

Les leçons qui peuvent être tirées de toutes ces expériences qui débutent sont encourageantes. Les enquêtes auprès des formés et les résultats des évaluations certificatives lorsqu'elles ont été organisées (IFADEM Burundi et Bénin, professeurs contractuels et vacataires, PSGSE pour la région Afrique) tendent à prouver que les stratégies mises en œuvre sont efficaces. Celles-ci ont consisté principalement en l'adoption d'une approche hybride (Depover, Quintin, Braun et Decamps, 2004).

Compte tenu des difficultés liées à l'accès à un ordinateur et de facilité de connexion à l'internet, une approche en FAD uniquement centrée sur la distance et les technologies (Wallet, 2002) paraît plus illusoire en Afrique au Sud du Sahara que partout ailleurs. Ces contraintes ont imposé à la Fastef, partout où elle intervient, de concevoir la 'distance' comme relevant de moyens appropriés pour atteindre ses publics cibles et de leur offrir un minimum de modules en formation en mode présentiel. Les regroupements présentiels ont généralement pour objet la formation dans des modules de base (initiation à l'informatique; ingénierie pédagogique intégrant la conception; l'animation et l'évaluation de cours; recherche et publication sur internet, tableur; etc.) (voir aussi Chaptal, 2003: 33-352).

Pour suppléer les défaillances techniques et technologiques (pas d'énergie électrique, pas d'accès garanti à un ordinateur, connexions difficiles à internet, etc.), tous les modules de cours et de formation disponibles sur les plateformes de FAD sont édités en versions CD et papier, et distribués aux formés. Les formés sont encouragés à utiliser les téléphones portables; au besoin, ils en sont dotés. Pour la mise en œuvre de la dimension 'distance', les formés ont bénéficié de "services d'accompagnement" (Chaptal, 2003: 322-325). Ils sont encadrés/assistés par les pairs (Guilmette, 2008), par des équipes comprenant des tuteurs véritables coachs jouant les rôles de modérateurs (Depover, Karsenti et Komis, 2007) et supercoachs choisis parmi les personnels d'encadrement pédagogique sur le terrain (conseillers pédagogiques, inspecteurs des spécialités disciplinaires, inspecteurs de l'éducation, etc.). Les hypercoachs sélectionnés parmi les chercheurs en éducation et les experts des systèmes éducatifs régulent l'ensemble du système au

plan relationnel, pédagogique et scientifique, en tenant compte des objectifs visés. Chacune des composantes de l'encadrement de proximité (tuteurs, coachs, supercoachs et hypercoachs), de même que les concepteurs de modules, sont soumis à des cahiers de charges et des contrats de prestation de service.

La stratégie et le dispositif de FAD de la Fastef résultent en partie de la longue expérience acquise par l'ENS de Dakar dans la pratique de l'enseignement par correspondance, dès sa création au début des années 1960. En combinant l'accès à l'internet et l'édition en versions CD et papier des contenus, le dispositif vise principalement à suppléer les défaillances de la technique et des technologies. Par l'offre d'encadrement rapproché, il cherche à garantir aux formés un soutien pédagogique de proximité, et à tenir compte du facteur temporel (Chaptal, 2003: 326-328), tant pendant la phase d'apprentissage que pour la pérennisation et le transfert des acquisitions dans les pratiques pédagogiques des enseignants et les stratégies d'apprentissage des élèves et formés (Chaptal, 2003: 328-332).

Au regard des taux de réussite aux examens, le dispositif semble être une alternative crédible aux besoins qualitatifs et quantitatifs des systèmes éducatifs: des enseignements éprouvés et de facture internationale; des apprentissages réussis; des enseignants initiés aux rudiments des métiers de l'enseignement. Les maîtres IFADEM du Burundi et du Bénin, les gestionnaires du PSGSE, les professeurs contractuels et les vacataires ont passé des examens de fin de formation organisés selon les modalités classiques reconnues par l'université. L'identité des candidats a été dûment contrôlée; les épreuves ont été organisées sur table pour celles qui le nécessitent; les copies ont été corrigées sous anonymat; des jurys externes ont été associés à l'évaluation; etc. Pour la formation PSGSE du Pôle de Dakar et de la Fastef, toutes les épreuves d'examen ont été administrées en regroupant dans chaque pays les formés dans les campus numériques francophones; certaines épreuves et la deuxième session des examens se sont déroulées pendant les regroupements présentiels à Dakar. Pour la formation des professeurs contractuels et des vacataires par la Fastef, les formés ont été soumis à des prestations de classe dans

des classes réelles, en présence de jurys d'évaluation externe officiellement désignés par le ministère utilisateur.

CONCLUSION

Les expériences mentionnées sont toutes récentes. La formation PSGSE Pôle de Dakar / Fastef est à sa quatrième année. IFADEM tend vers sa troisième année au Burundi et au Bénin. La formation des professeurs contractuels et des vacataires par la Fastef rentre dans sa deuxième année. Le dispositif IFADEM a été soumis à des évaluations externes et internes dont les conclusions sont globalement positives et en faveur de sa poursuite (<http://www.ifadem.org/article163.html>). La phase pilote du Projet USAID/EDB a été soumise à été évaluée par la composante évaluation. La formation PSGSE a fait l'objet d'un mémoire de master professionnel en sciences de l'éducation de l'Université Paris V. La formation des maîtres peut être globalement appréciée à travers les résultats aux examens organisés avec des jurys externes.

Pour plus d'objectivité, toutes ces expériences feront l'objet d'évaluations plus systématiques et plus objectifs dans des recherches de type universitaire (master et doctorat, sous réserve d'autorisation préalable).

En tout état de cause et tenant compte de la diversité des cibles, les stratégies qui ont été adoptées et mises en œuvre peuvent transférées à d'autres environnements d'éducation et de formation. Anticipant des résultats, le Projet USAID/EDB a intégré les écoles coraniques (hors du système éducatif formel), pour plus d'équité en vers les enfants vulnérables. De timides innovations sont en cours à la Fastef pour allier formation à distance et formation en mode présentiel dans la formation initiale des personnels de l'éducation (enseignants, conseillers, inspecteurs, etc.).

D'autres cibles peuvent être visées. Pour aller plus loin qualitativement que la numérisation de la bibliothèque centrale et des consultations sur internet, une université comme celle de Dakar, conçue pour trois mille (3.000) étudiants et accueillant plus de soixante-mille (60.000) en 2009-2010, devrait envisager les services à

tirer de la FAD pour les enseignements et leurs évaluations. Les groupes sensibles de la société sur le Continent ou émigrés peuvent eux aussi bénéficier de formation à distance en cours d'emploi, pour élever leur niveau culturel et académique, pour les préparer au retour, pour leur offrir des formations réellement diplômantes reconnues dans les pays d'origine et dans les pays d'accueil...

En définitive, le savoir-faire semble bien acquis qui peut faciliter la mise en œuvre de stratégies d'éducation de qualité pour tous tout au long de la vie, comme y invite le Rapport Delors de 1996.

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ANGRIST, J. D. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 2001, vol. 19, n° 2, 343-369.
- BOUCHARD, C et PLANTE, J (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège - 11-12/2002*, pp 219-236.
- BRESSOUX, P., KRAMARZ, F. and PROST, C. (2006). Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes. Evidence from Third Grade Classes in France.
- BRUNET, P. J, TIEMTORÉ, O. et VETTRAINO-SOULARD (2002). Les enjeux éthiques d'Internet en Afrique de l'Ouest. Vers un modèle éthique d'intégration. Ottawa: CRDI / Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- CHAPTAL, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris: L'Harmattan.
- COLEMAN, J. S. (1967). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education. ED015157.
- CONFEMEN (2006). *La formation des enseignants contractuels. Etude thématique – Guinée 2006*. Dakar: CONFEMEN – PASEC.
- COUMARÉ, M. (2008). La formation à distance des enseignants parla radio au Mali. Analyse des effets d'une innovation. *Distance et savoirs, volume 6 – n°2/2008*; 269-295.
- DELORS, J. et col. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors*. Paris: Editions UNESCO – Editions Odile Jacob.
- DEPOVER, C. et WALLET, J. (2008). Quelle "spécificité SUD"? *Distance et savoirs, volume 6 – n°2/2008*, 179-186.
- DEPOVER, C., KARSENTI, T. et KOMIS, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- DEPOVER, C., QUINTIN, J. J., BRAUN, A. et DECAMPS, S. D'un modèle présentiel vers un modèle hybride: étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs, volume 2 – n° 1/2004*, 39-52.
- DESTEFANO, J., LYND, M. R. et THORNTON, B. (2009). *La Qualité de l'Éducation de Base au Sénégal: Une Revue Rapport Final*, 14 Avril 2009 Préparé pour USAID/Sénégal par The Center for Collaboration and the Future of Schooling. USAID/Sénégal (http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADP649.pdf consulté le dimanche 30 janvier 2011).
- EUROPEAN ASSOCIATION for QUALITY ASSURANCE in HIGHER EDUCATION (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.
- FOURNIER, A. (2006). Enseignement virtuel au Sénégal: Vers l'accès d'un public nouveau à l'enseignement supérieur. Etude empirique sur le profil des étudiants de l'enseignement virtuel au Sénégal. Thèse de Doctorat, Faculté des Lettres, Université de Fribourg (Suisse), 2006.
- GUIDON, J. et WALLET, J. (2007). *Formation à distance en Afrique Sub-Saharienne. Etudes comparées*. Dakar: UNESCO/BREDA.
- GULMETTE, J. H. (2008). *L'apprentissage par les pairs. Réseaux et coopération pour le développement*. Québec: Les Presses de l'Université Laval / Paris: L'Harmattan.
- HANUSHEK, E. A. and RIVKIN, S. G. (2006). *Teacher Quality*. In *Handbook of The Economy of Education*, vol.2. Edited by by Eric Hanushek and Finis Welch. Elsevier B.V., chap. 18.
- HENAFF, N. (2003). *Chronique bibliographique sur Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. *Cahiers d'Etudes Africaines 169-170/2033 Enseignement* (<http://etudesafricaines.revues.org/1522?&id=1522> consulté lundi 1^{er} février 2011).
- LEBORGNE-TAHRI, C. (2002). *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone. Passé, présent et avenir*. Dakar: UNESCO / BREDA.
- LOIRET, P. J. (2006). L'Université virtuelle africaine: ambitions sans limites, limites d'une ambition. *Hermès Cognitions, Communication, Politique. Fracture dans la société de la connaissance, Hermès 45, 2006*, 123-128.
- (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest: une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur? Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. (Soutenue le 28 novembre 2007). Université de Rouen. UFR de sociologie, de psychologie et de sciences de l'éducation. Laboratoire CIVIIC.
- (2008). L'Université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-œil. *Distance et savoirs, volume 6 – n°2/2008*, 187-209
- LOIRET, P. L. (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest: une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur?, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Rouen, 2007.
- MICHAUD, P. et SALL, H.N. (2005). L'éducation et la technologie: perspectives des femmes sénégalaises. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement, Volume XXVI, Number 1, 2005*, 107-130.

- MINGAT, A. et SUCHAUT, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative* Bruxelles: De Boeck Université.
- MVÉ-ONDO, B. (2005). *Afrique: la fracture scientifique*. Africa: The Scientific Divide. Paris: Editions Futuribles/Collection Perspective.
- (2006). *Systèmes fracturés, libertés et innovations retrouvées*. *Hermès Cognitions, Communication, Politique. Fracture dans la société de la connaissance*, Hermès 45, 2006; 173-174.
- NATIONS-UNIES, COMMISSION ECONOMIQUE pour l'AFRIQUE, ORGANISATION des NATIONS UNIES pour l'EDUCATION, la SCIENCE et la CULTURE (1961). *Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique Addis-Ababa 15-25 mai 1961*. Rapport final. Paris: UNESCO (http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/ABABA_F.PDF Consulté samedi 29 janvier 2011).
- OCDE (1999). *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*. Paris: OCDE. *Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ©? European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, 2005.
- RÉPUBLIQUE du SÉNÉGAL, MINISTÈRE de l'ECONOMIE et des FINANCES, AGENCE NATIONALE de la STATISTIQUE et de la DÉMOGRAPHIE (ANSD) (2008). *Résultats définitifs du troisième recensement général de la population et de l'habitat (2002)*. Rapport national de présentation. Juin 2008. Dakar: ANSD.
- RÉPUBLIQUE du SÉNÉGAL, MINISTÈRE de l'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, de l'ÉLÉMENTAIRE, du MOYEN SECONDAIRE et des langues NATIONALES, Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) (Novembre 2009). *Rapport national sur la situation de l'éducation 2009*. Dakar: Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE).
- RIVKIN, S. G., HANUSHEK, E. A. and KAIN, J. F. (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement In Econometrica*, Vol. 73, No. 2 (March, 2005), 417-458.
- ROUSSEAU, A. (octobre 2010). *Mémoire professionnel: Renforcement de capacités en analyse sectorielle en éducation en Afrique subsaharienne*. Paris: Université Descartes. Faculté des Sciences humaines et sociales – Sorbonne. Département des Sciences de l'Éducation. Master 2: Expert Consultant en Éducation et Formation – Coopération internationale en Éducation et Formation.
- SAGNA, O. (2006). *La lutte contre la fracture numérique en Afrique: aller au-delà de l'accès aux infrastructures*. *Hermès Cognitions, Communication, Politique. Fracture dans la société de la connaissance*, Hermès 45, 2006, 15-24.
- SALL, et 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*, 1997, Vol. 19, No. 3, 119-142.
- SALL, H. N. (1997). *Papa, je ne veux pas aller à leur école!* Dakar: FATESTF (<http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/ens/articles/sall/afristech972011.pdf>, consulté lundi 1er février 2001).
- (2006). *Fass-Mbao, Mbadiène: quelques années plus tard...* *Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) Vème Conférence des OING/OSC. Assises francophones de l'éducation et de la formation. Actes*. Paris, 14-16 septembre 2006, 169-189.
- (2009). *Les TIC, les adultes et la société. Essai sur les mutations sociales à l'ère de*

- la société d'information. *Ecritures Plurielles, Revue semestrielle d'études universitaires*, n° 2/01-09, 57-74.
- SALL, H. N. et MICHAUD, P. (2006). Education et technologie: Analyse des perceptions d'intervenants sénégalais à l'aube de la mise en place de projets éducatifs en technologies de l'information et de la communication. *Canadian Journal of African Studies. Revue Canadienne des Etudes Africaines, Volume 40 Number 2 / Numéro 2 2006*, 296-329.
- SALL, H. N., NDIAYE, B., DIARRA, B. and SECK, M. (2009). Innovation and Revitalization of Education in Sub-Saharan Africa: educational programmes, Pedagogy and Teaching Tools. In: *Revitalizing Higher Education in Sub-Saharan Africa, A United Nations University Project Report 2009*. Tokyo: United Nation University, 31-66.
- SALL, H. N., SECK, M., DIENG, B., NDIAYE, B. D. et KÉKÉ, M. L. (2010a). *IFADEM Burundi. Synthèse des résultats de l'enquête de fin de parcours .La vision des enseignant-e-s*. Synthèse des résultats de l'enquête de fin de parcours de l'AUF (http://www.francophonie.org/IMG/pdf/IFADEM_Burundi_Enquete_v2.pdf).
- SALL, H. N., SECK, M., DIENG, B., NDIAYE, B.D. et KÉKÉ, M.L. (2010). *IFADEM Bénin. Résultats de l'enquête. La vision des enseignant-e-s*. Synthèse de l'enquête de fin de parcours de l'AUF (http://www.ifadem.org/IMG/pdf/BENIN_Stats_2010.pdf).
- UNESCO (1990). World Declaration on Education for all and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand 5-9 March 1990. Paris: UNESCO (First printing: New York, April 1990; Second printing: Paris, November 1992; Third printing: Paris, September 1994).
- (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal du 26 au 28 avril 2000. Rapport final*. Paris: UNESCO.
- (2003). *Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité*. Paris: UNESCO.
- (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Paris: UNESCO.
- (2008). *Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance*. Paris: UNESCO.
- (2010a). *Atteindre les marginalisés. Résumé*. Paris: UNESCO.
- (2010b). *Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO Publishing/London: Oxford University Press.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working group on Education. Florence. Italy, June 2000*. New-York: A publication of UNICEF.
- WALLET, J. (2002). Du côté des sciences de l'éducation... *Sous la direction de Geoges-Louis Baron et Eric Bruillant: Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives. Actes du Symposium international francophone. Paris, 31 janvier – 1^{er} février 2002*. INRP, IUFM de Basse-Normandie, Fondation Maison des sciences de l'homme, Programme de numérisation pour l'enseignement et la recherche.
- (2006). A l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants? *Hermès Cognitions, Communication, Politique. Fracture dans la société de la connaissance, Hermès 45, 2006*, 91-98.
- (2006). A l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants? In *Hermès 45, 2006. Cognitions, Communication, Politique*, 91-98.

Los europeos estamos acostumbrados a mirar África a través de una perspectiva estereotipada, con una visión catastrofista, como el continente ajeno, las culturas infranqueables y desconocidas... Una radio local en una comunidad rural; plataformas de aprendizaje virtual en universidades españolas, senegalesas y caboverdianas; difusión de música entre distintas comunidades de la diáspora de Cabo Verde; formación de mujeres inmigrantes para mejorar su labor de asistencia y cuidado de personas mayores... Estos son algunos de los proyectos que se explican en este libro, iniciativas que persiguen fomentar el acceso a la educación a la mayoría de la población de estos países e integrar a los inmigrantes en las sociedades occidentales. Propuestas que invitan a reflexionar sobre el papel de los medios de comunicación en la difusión de los estereotipos sobre África, y a conocer más de cerca la realidad de estos países para superar así los prejuicios que nos separan.

