

Canadian Journal of

AFRICAN Studies

**Revue Canadienne
des Etudes**

AFRICAINES



**Volume 40
Number 2 / Numéro 2
2006**

Canadian Journal of African Studies
Revue Canadienne des Études Africaines

Volume 40 Number 2 / Numéro 2 2006

Canadian Journal of African Studies
Revue Canadienne des Études Africaines

Volume 40 Number 2 / Numéro 2 2006

Contents / Sommaire

- Routes and the War for Independence in Northern Angola
(1961-74) **Inge Brinkman** 205
- Revealing Gendered Landscapes: Indigenous Female
Knowledge and Agroforestry of African Shea
Judith Carney and Marlène Elias 235
- De la reconfiguration de l'espace politique au Sénégal:
les alliances de la post-alternance **Abdoulaye Gueye** 268
- Éducation et technologie: Analyse des perceptions d'intervenants
sénégalais à l'aube de la mise en place de projets éducatifs
en technologie de l'information et de la communication
Nacuzon Sall et Pierre Michaud 296
- Contributors / Collaborateurs* 330
- Review Article / Étude bibliographique*
- Which Complementarity between History and Anthropology?
Anne-Marie Peatrick 332
- Reviews / Comptes rendus*
- William Beinart and JoAnn McGregor, eds. *Social History and
African Environments* **John M. MacKenzie** 350
- Florence Bernault, ed. *A History of Prison and Confinement in
Africa* **Fran Buntman** 352

-
- Carolyn A. Brown. *"We Were All Slaves": African Miners, Culture, and Resistance at the Enugu Government Colliery*
Stephen J. Rockel 354
- Lars Engberg-Pedersen. *Endangering Development: Politics, Projects and Environment in Burkina Faso*
Simon Batterbury 357
- Holly E. Hanson. *Landed Obligation: The Practice of Power in Buganda* **B.W. Jones** 360
- Kirk Arden Hoppe. *Lords of the Fly: Sleeping Sickness Control in British East Africa 1900-1960* **Anna Crozier** 363
- Susan Hunter. *Who Cares? AIDS in Africa*
Jerome Teelucksingh 365
- Lisa A. Lindsay. *Working with Gender: Wage Labor and Social Change in Southwestern Nigeria* **Gloria Chuku** 366
- John Edwin Mason. *Social Death and Resurrection: Slavery and Emancipation in South Africa* **Elizabeth Elbourne** 370
- Richard Pankhurst. *Sylvia Pankhurst, Counsel for Ethiopia: A Bibliographical Essay on Ethiopian History, Anti-Fascist and Anti-Colonialist History, 1934-1960*
Dominique Marshall 372
- Lise Rakner. *Political and Economic Liberalisation in Zambia 1991-2002* **Jeremy Gould** 375
- Sandra Romer. *Eine neue Heimat in Südwestafrika? Die Schweizer Auswanderung nach Namibia, 1870-1946.*
Translated as *A New Home in South West Africa? Swiss Emigration to Namibia, 1870 to 1946* **Christiane Harzig** 379
- C. Ford Runge, Benjamin Senauer, Philip G. Pardey and Mark W. Rosegrant. *Ending Hunger in Our Lifetime: Food Security and Globalization* **Sabrina H. B. Hardenbergh** 382
- Ibrahim Sundiata. *Brothers and Strangers: Black Zion, Black Slavery, 1914-1940* **Philip S. Zachernuk** 384

Éducation et technologie: Analyse des perceptions d'intervenants sénégalais à l'aube de la mise en place de projets éducatifs en technologie de l'information et de la communication

Nacuzon Sall et Pierre Michaud

Abstract

Before proposing a major social change in a developing country, it is important to understand the prevailing perceptions and to identify the underlying values of the affected persons. Senegal has opted for the use of technologies for educational purposes. To insure the success of such a project, it was decided to evaluate, as thoroughly as possible, the perceptions of the key intervening variables and the underlying values of the principal actors of the educational system. Senegal has many different kinds of schools, and there is a risk that the advent of technology may be variously interpreted. To understand the implication of this situation, an evaluation model based on soft system methodology was developed and used to gather opinions and values of an important group of actors in the educational system. The study has revealed not only the limited knowledge of the general population about the educational possibilities and of this new media but also the possibilities offered by emerging écoles communautaires de base. Finally, the study permitted the formulation of suggestions to promote the collective and harmonious growth of the Senegalese educational system.

Introduction

À l'aube du XXI^e siècle, les pays industrialisés, comme le Canada, consacrent une part importante de leur budget d'aide aux pays en voie de développement à l'éducation et à la technologie. Selon Elizabeth Stamp (1990), au cours des vingt-cinq dernières années,

Cette recherche a été subventionnée par le Centre canadien de recherche en développement international

l'exploitation des technologies occidentales au tiers monde soit comme outil de travail, soit comme moyen de communication a souvent mené à des abus ou à des interprétations erronées. En Afrique, plus qu'ailleurs, les technologies ont pu avoir un impact négatif sur l'éducation des femmes, des enfants, voir sur des communautés. Par contre, les Africains n'ont pas tous vécu des expériences négatives avec les différentes technologies. R.O. Soetan (1995) constate que, dans certaines régions, les technologies ont amélioré le processus de production alimentaire et elles permettent aux populations rurales de réaliser des économies de temps et de générer des revenus supplémentaires.

Certains projets d'avant-garde voient le jour dans des milieux qui leur sont étrangers. Les récipiendaires ont souvent une vision différente de l'éducation, des technologies et du développement de celle de leurs bailleurs de fonds. Pour assurer le succès de telles initiatives, il importe de bien analyser le contexte, les valeurs sous-jacentes, de bien saisir les perceptions des intervenants afin de réconcilier les divergences et de favoriser une action concertée en vue de l'atteinte des objectifs poursuivis. Cet article présente un modèle d'analyse et fait état des perceptions exprimées par les Sénégalaises et les Sénégalais de leurs écoles et des perspectives éducatives offertes par l'exploitation des technologies de l'information et de la communication.

Le cas du Sénégal à cet égard est particulièrement intéressant en raison de la prépondérance stratégique et géopolitique en Afrique de l'Ouest, de la coexistence au sein du pays de multiples systèmes d'éducation publics, privés, confessionnels, et de l'accès encore limité des technologies de l'information et de la communication. Ces caractéristiques nationales seront explicitées dans le cadre conceptuel qui suit. Ce dernier a trois volets. Il traite premièrement du contexte plus général de l'exploitation des technologies éducatives en Afrique, deuxièmement, du cadre sénégalais, troisièmement, il présente le modèle d'analyse retenu pour l'étude. La section suivante présente le schéma méthodologique du projet. Par la suite, les données recueillies sont présentées. Le tout permet de terminer sur un ensemble de constats et de suggestions en vue d'interventions rationnelles dans le milieu sénégalais mais dont la portée est pertinente ailleurs en pays du tiers-monde.

Cadre conceptuel

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 suffirait pour sortir le continent africain de sa léthargie et lui ouvrir les portes de l'ère moderne. La problématique du développement est beaucoup plus complexe. On comprend maintenant qu'il est impossible de transposer de telles innovations sans une réflexion préalable et sans mettre en place des infrastructures d'accompagnement qui tiennent compte des perceptions et des valeurs des personnes impliquées. Les TIC (technologies de l'information et de la communication) sont des outils de développement dont l'impact dépasse de beaucoup les questions strictement techniques, économiques et administratives; elles ont des incidences culturelles, sociales, politiques et pédagogiques (Akhtar and Laviolette 1996).

L'informatique est apparue en Afrique il y a maintenant plus de deux décennies. Lors de l'évaluation de l'impact de l'informatique au niveau institutionnel des projets parrainés par la Banque mondiale, A. Moussa et R. Schwart (1992) ont constaté une amélioration de la performance, de l'efficacité administrative, des pratiques de supervision et d'évaluation, de même que 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 surtout fait sentir dans les industries agricoles, la gestion et le transport.

Dans une perspective plus critique, A. Majchrzak (1984) insiste sur l'importance de l'encadrement de la technologie par une politique nationale. L. Adamolekun (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 d'encadrement des pratiques et à définir des politiques dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (Belomo 1996). Par exemple, l'Agence canadienne de développement international (1995) exige que toute implantation de technologies de l'information et de la communication se fasse:

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

La Commission économique de l'Afrique fixe l'an 2010 comme date butoir pour la réalisation 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 Internet:

L'initiative Africaine d'Information supporte et tente d'accélérer le développement socio-économique régional. Ses initiatives sont inspirées par des contraintes de développement; elle identifie des priorités, des programmes et des projets qui peuvent contribuer à l'émergence et à la pérennisation d'une société de l'information en Afrique. Conformément aux objectifs du traité qui a créé la Communauté économique africaine (CEA) l'initiative prévoit la mise en place de réseaux d'information, la constitution de bases de données régionales, l'accès à l'information et à l'acquisition des habiletés (Faye 1997, 2 [traduction libre]).

Au cours de la dernière décennie, de nombreux projets éducatifs impliquant l'exploitation de la technologie ont vu le jour en Afrique. Les universités se sont dotées d'ordinateurs et de réseaux de communication internes, de même que de plusieurs centres de formation professionnelle et technique. De plus, un certain nombre d'écoles secondaires et d'écoles privées sont maintenant équipées de laboratoires d'informatique; plusieurs sont reliées à Internet. L'exploitation de sites Web, de didacticiels d'exercices, de

simulation et certaines formations sont maintenant disponibles en Afrique. Les modalités de prestation sont diversifiées. Le British Open University, l'Université virtuelle africaine et la coopération française subventionnent différentes expériences d'enseignement à distance; certaines sont produites exclusivement pour les pays africains, d'autres sont dispensées à un public élargi. Il existe des projets de formation assistés par la technologie dans divers domaines: le droit, la technologie, l'éducation et la médecine. La 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 communautés 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 celui-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 pourraient bénéficier immédiatement des retombées pédagogiques de la technologie. Pourtant, d'une façon générale, tous connaissent, au moins superficiellement, les possibilités de la technologie. Plusieurs souhaitent qu'on accorde une place à cette technologie dans les programmes éducatifs.

ÉDUCATION ET TECHNOLOGIE AU SÉNÉGAL

Le système éducatif du Sénégal remonte au début du XIXe siècle (1815); il est composé d'un ensemble de sous-systèmes enchevêtrés, indépendants ou interdépendants les uns des autres. Les réformes les plus importantes remontent à l'accession à l'indépendance, au début des années 1960. Les plus récentes sont en cours d'implantation. La complexité du système éducatif se traduit par une variété d'opérateurs; elle est le résultat d'une grande souplesse de la part des pouvoirs publics (Odaga and Henevald 1995). Le système d'éducation comprend deux grands secteurs: le secteur formel et le secteur informel. Chacun des deux secteurs regroupe des établissements: publics ou privés et laïcs ou confessionnels.

Le secteur formel d'éducation: Maillon central du système éducatif, l'école publique est l'héritière du système scolaire colonial. Elle est organisée en quatre niveaux: préscolaire, élémentaire, moyen et secondaire. Ce dernier peut être général, technique ou professionnel. L'enseignement privé est calqué sur le modèle de l'enseignement public; il peut être laïque ou confessionnel (catholique ou musulman). L'organisation des études, les programmes, les horaires et les critères d'obtention des diplômes sont les mêmes. L'école franco-arabe se distingue dans le paysage de l'enseignement privé par la combinaison d'un enseignement en arabe et en français; elle mène aux mêmes diplômes.

Le secteur informel de l'éducation: L'enseignement informel peut être religieux ou laïque. L'enseignement à caractère religieux est dispensé dans les écoles coraniques, les écoles arabes et les daaras. L'enseignement informel à caractère laïque date du début des années 1990 avec le lancement du programme d'éducation de base. Il est offert dans les écoles communautaires de base (ÉCB). Gérées par des opérateurs privés, les ÉCB sont financées soit par des programmes gouvernementaux, soit par les communautés locales, soit par de l'aide extérieure. Les ÉCB dispensent un enseignement en langues nationales et offrent des formations en activités productives à leur clientèle. Elles ont pour cible les jeunes (garçons et filles) âgés de neuf à quinze ans non inscrits dans le système formel de scolarisation ou qui en ont été exclus. Ce programme d'études est d'une durée 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.

ÉDUCATION ET TECHNOLOGIE, ANALYSE DES PERCEPTIONS

Les perspectives offertes par les technologies de l'information et de la communication ne sont pas sans incidence sur le milieu éducatif et culturel sénégalais. Tout comme la multiplication des stations de radiodiffusion, la densité croissante du réseau téléphonique, l'amélioration de la couverture télévisuelle, les perspectives éducatives offertes par la télématique entraînent de nouvelles attentes et exigences. Un nombre d'écoles contemporaines se sont déjà dotées d'ordinateurs. En effet, le système national d'éducation est

complexe; il représente cependant plus qu'un amalgame d'éléments inertes. Il faut se garder, comme on a trop fait dans le passé, d'omettre de tenir compte de la composante humaine dans l'équation systémique. P.B. Checkland et J. Scholes (1990) classifient le système éducatif parmi les systèmes à activités humaines. Un tel système (Senge 1994) est par définition en interaction avec son milieu ambiant. Comme entité il peut projeter et prédire, comparer et prendre des décisions rationnelles en fonction d'objectifs poursuivis. Dans la perspective de B. H. Banathy (1996), c'est un système qu'il qualifie d'apprenant. D'où le rôle de la communication et l'importance primordiale des interactions humaines. L'approche dite des "systèmes souples" préconisée par Checkland (1981) postule que toute intervention ou toute innovation ne peut se faire sans tenir compte des perceptions des différents acteurs. C'est en comprenant le sens que chacun donne aux différents gestes et éléments constituants qu'il y a moyen de réconcilier des points de vue divergents en vue d'assurer la fonction téléologique systémique.

La gestion d'un système d'activités humaines signifie: amener les intervenants à travailler ensemble, à initier des activités, à traiter l'information, à harmoniser leurs perceptions, à faire des plans, à agir en concertation et à apprendre à s'adapter en recherchant des interprétations communes, en partageant des perceptions. Une telle approche est essentielle au succès de changements importants comme une réforme ou une réorientation des activités éducatives, ou encore l'implantation dans les écoles d'une technologie aussi exogène que l'informatique. De tels changements ne peuvent se réaliser sans tenir compte des valeurs qui émanent des acteurs du système social ambiant.

En d'autres mots, ces auteurs postulent que toute planification doit se faire dans un cadre systémique où le succès de toute initiative concertée est fonction de la qualité d'un débat qui permet l'émergence et la réconciliation de différents points de vue. La méthodologie des systèmes souples offre un contexte où les apprentissages nécessaires à l'atteinte d'une action concertée sont possibles. Checkland a constaté que les gens observent les mêmes choses et les mêmes interventions mais leur donnent un sens tout à fait différent, et que cette réconciliation des perceptions est préalable à tout changement et essentielle à toute activité rationnelle. À cette fin, il suggère une approche en sept étapes:

- focaliser l'attention sur une situation problématique;
- élaborer des scénarios ou des modèles possibles de la situation;
- spéculer sur les solutions offertes par des scénarios alternatifs;
- développer des représentations abstraites articulées et pertinentes qui peuvent être comparées à des modèles théoriques;
- comparer ces dernières représentations avec les modèles à l'étape 2;
- retenir les solutions possibles et réalisables;
- intervenir ou agir en conséquence.

En somme, il préconise la création d'un contexte où différentes perceptions peuvent être exprimées librement, confrontés et où les réconciliations sont possibles. La gestion de systèmes complexes consiste à amener un ensemble d'intervenants à traiter ensemble l'information, à planifier et à agir en concertation.

Ces méthodologies rejoignent de nombreux modèles de résolution de problèmes et d'analyse de besoins tels que suggérés par J. Brassard (1975) et P. Michaud et P. Taylor (1997). En somme, le succès de tout changement ou de toute innovation repose en grande partie sur une profonde compréhension des perceptions des intervenants du milieu. Ce n'est qu'en s'inspirant de cette vision de la réalité, qu'il est possible d'identifier les perceptions des intervenants constituant le système d'éducation du Sénégal, de leur demander de partager leur vision des relations entre les éléments constituants et des perspectives offertes par la technologie de l'information et des communications. C'est donc de les inviter à mettre en relation leur vision des objectifs du système éducatif et la réalité quotidienne. À l'aide d'analyses méthodiques, il devient possible de jeter un regard critique sur chacune des institutions en fonction des objectifs éducatifs nationaux, et de les situer par rapport aux objectifs de la réforme scolaire en cours et des perspectives offertes par les TIC. Voilà pourquoi l'approche de l'analyse de systèmes à couplage souple, telle que suggérée par Checkland (1981), est retenue.

Le cadre méthodologique

L'ÉCHANTILLON

La cueillette des données auprès d'un échantillon important de partenaires s'est faite à l'automne 1998 par le truchement d'entre-

vues semi-structurées. Le Tableau 1 décrit la composition de cet échantillon. Les entrevues individuelles ont été menées auprès d'une population de 97 Sénégalaises et Sénégalais. Cet échantillon stratifié se veut représentatif des cadres de l'éducation nationale, du personnel enseignant (publics, privés, français, arabes et coraniques) et des principaux partenaires de l'école.

Tableau 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

LE PROTOCOLE D'ENTREVUE

Les enquêteurs d'abord ont été formés à l'utilisation d'un guide d'entretien qui a été progressivement ajusté au cours de pré-tests et rendu opérationnel. Les chercheurs participants ont utilisé des entrevues semi-directives centrées sur les perceptions des bénéficiaires, des acteurs et des partenaires du système scolaire. Chaque personne répondait dans la langue de son choix (en français ou en langues nationales). Les entrevues ont été réalisées par cinq groupes d'enquêteurs constitués de deux personnes. L'ensemble des entrevues a été transcrit et traduit en français au besoin.

L'objectif de l'entrevue visait à comprendre les perceptions des types d'écoles existantes au Sénégal (publique, privée laïque, école privée catholique, franco-arabe, arabe et daara) et de la place qu'occuperaient les TICS dans ces milieux. Pour chacun des thèmes, les répondants étaient invités à parler de chacun des types d'écoles qu'ils connaissaient. Ainsi, il devient possible de bien cerner les perceptions relatives aux différentes institutions.

À cette fin, l'interviewé était invité à:

- faire des comparaisons générales entre les divers types d'écoles;
- dégager de son point de vue les forces et les faiblesses de chaque type d'école;

- donner les caractéristiques qui les différencient;
- expliquer les raisons des préférences accordées par leur famille;
- décrire la conception de l'enseignement dispensé dans ces écoles;
- présenter leur perception des perspectives éducatives de la technologie;
- indiquer ce qui doit être appris à l'école pour réussir dans la vie.

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 revu les réponses dans le but de mieux comprendre la logique globale des répondants face aux différentes options éducatives disponibles au Sénégal. Les résultats de ces deux analyses sont intégrés dans la présentation qui suit.

La 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. Aux fins de présentation, les thématiques abordées ont été regroupées. Nous présentons successivement les énoncés en regard de: l'école sénégalaise en général, l'école publique, l'école communautaire de base, l'école coranique, les daaras, l'école arabe, puis l'école privée qu'elle soit laïque, catholique ou franco-arabe. Enfin, nous présentons les perceptions relatives à la technologie et aux partages des critères de succès personnel.

L'ÉCOLE SÉNÉGALAISE EN GÉNÉRAL

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

En principe, je ne vois pas de différence entre les écoles, les écoles laïques sont censées suivre le même programme et avoir les mêmes objectifs que les écoles publiques. Elles forment les mêmes élèves, ils doivent passer les mêmes examens; il y a

harmonisation entre toutes les écoles du point de vue des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement.

Un autre dit:

Les parents inscrivent leurs enfants où ils peuvent profiter au maximum de l'enseignement offert. Les qualités des écoles sont les mêmes; partout on aspire à 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 offert à leurs enfants. Celui-ci est prescrit par le Ministère de l'Éducation Nationale. L'un 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 ainsi conférer un statut social à l'enfant.

D'autres croient plutôt que le choix d'école est lié aux conditions économiques, à la classe sociale des parents ou à l'importance que la famille accorde à l'éducation.

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 est formé sur le tas. Il compense par la rigueur, le suivi et l'assiduité. Ces pratiques sont telles que certains parents préfèrent envoyer leurs enfants dans ces écoles-là.

Il y a aussi de fervents défenseurs de l'école publique et neutre: "l'école doit contribuer à la formation d'un esprit républicain."

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....

Beaucoup voient les écoles publiques positivement. En leur faveur on dit:

- le programme d'études officiel est suivi,
- elles offrent un enseignement surtout scolaire,
- 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 suivre 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 perceptions sont positives: "l'école publique est bien organisée, les élèves sont propres, on obtient plus facilement un diplôme." Par contre, certains aspects 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 taux d'absentéisme." D'autres parlent "d'un laxisme ou d'un manque de discipline." On déplore le manque d'encadrement et d'infrastructures. Enfin, certains répondants sont 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 autre que d'écrire sur du papier..."

Certains déplorent le manque de liaison ou de coordination entre l'éducation et l'économie nationale ainsi que l'absence d'un volet de formation professionnelle et technique au programme officiel des écoles publiques. Ces derniers réclament

que l'éducation soit plus congruente avec les objectifs sociaux et économiques du gouvernement et réponde aux besoins d'une société à l'ère de l'information.

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 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.

Au dire de quelques autres, l'histoire coloniale rend compte des carences du système éducatif; 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 essentiellement une culture étrangère et ne répond pas aux préoccupations de notre pays; nous formons des produits déracinés.

Un groupe important de répondants déplore le manque d'appui de l'État à l'école publique. Ils disent:

- 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'initiatives de l'État pour organiser des activités parascolaires et culturelles: "pendant les heures hors classe, les enfants ne font que jouer..." Pour améliorer l'école publique, on offre maintes suggestions:

- faire en sorte que les élèves soient moins nombreux dans les classes,
- construire de nouvelles écoles,
- améliorer les conditions d'accueil des élèves,
- faire en sorte que les enseignants soient suffisamment nombreux,
- 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.

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. Les enseignants des écoles publiques sont plus nombreux et on les croit bien formés puisqu'ils ont une formation universitaire et ils sont passés par l'école normale supérieure et les écoles de formation des instituteurs. Dans une perspective de gestion, 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 s'en remettre aux compétences de l'éducation nationale.

Quelques-uns perçoivent peu d'amélioration 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 2 résume les forces et les faiblesses des écoles publiques telles qu'exprimées par les participants qui ont bien accepté de se prêter aux entrevues. En résumé, la grande majorité des interlocuteurs, malgré ses lacunes nombreuses, tant du point de vue administratif que pédagogique, croit qu'il faut accorder la priorité à l'école de la majorité, l'école publique. Pour la majorité des personnes rencontrées, seule une école publique proprement sénégalaise peut transmettre la langue et les valeurs culturelles chères aux ethnies du pays. Les autres écoles 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

Tableau 2 Perceptions des principales forces et lacunes des écoles publiques

Forces	Lacunes
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. Emplois disponibles dans les services publics et parapublics.	Faible motivation des enseignants.

être refermés sur eux-mêmes et isolés dans une situation de sous-développement.

L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE DE BASE

L'école communautaire de base est une expérience relativement récente au Sénégal. Certains répondants en avaient à peine entendu parler, mais ceux qui la connaissent, 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 des 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, Wolof, Serere. L'alphabétisation est l'objectif prioritaire. Les méthodes d'enseignement sont plus ouvertes. C'est moins contraignant du point de vue pédagogique.

On justifie les ÉCB en disant qu'elles visent à combler les besoins éducatifs de ceux qui n'ont pu profiter de l'école publique. L'ÉCB reçoit des élèves dont l'âge varie de neuf à quinze ans; l'enseignement initial se fait dans les langues nationales; on y offre une formation qui répond 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 (diplôme de fin d'études moyennes) 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 ECB, à qui on offre des modules d'apprentissage en langues nationales et des modèles de pédagogie pratiques et qui reçoivent une formation en gestion de projets. C'est en apprenant à interroger leur milieu, en

participant aux activités locales que l'école s'ouvre à leur réalité et devient pertinente. L'enfant fait l'apprentissage de la vie en société. Le support didactique est minime; des thèmes émanant du milieu sont exploités 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 plus facilement des passerelles entre le système informel 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. Les ÉCB valorisent la connaissance des langues nationales et la formation professionnelle.

Le Tableau 3 présente une synthèse des perceptions des répondants face à l'école communautaire de base. Au Sénégal, l'école nouvelle n'est pas encore née. Les écoles communautaires de base sont encore des écoles au stade expérimental. On ne sait pas ce qu'elles deviendront, ou quelles leçons en seront tirées. Si cette expérience continue et si les résultats sont probants, il faudra dès le cycle élémentaire envisager une stratégie permettant l'introduction des langues nationales et la formation professionnelle dans le système éducatif. 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 sa vie dans leur milieu. Là où il y avait des ordinateurs, les élèves ont appris les rudiments de l'informatique à l'ÉCB. L'éventail des formations professionnelles offertes demeure encore modeste.

Tableau 3 Perceptions des forces et des inconvénients des écoles communautaires de base

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Scolarisation des <i>laissés pour compte</i> du système formel • Enseignement en langues nationales • Implication des communautés • Visent l'insertion professionnelle et la formation à l'aide d'activités productrices 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible implication de l'État dans la gestion • Financement fondé sur la coopération internationale • Endogénéisation et pérennisation non garanties • Extension et généralisation pourraient être chaotiques

LES ÉCOLES CORANIQUES, LES ÉCOLES ARABES ET LES DAARAS

Tel que mentionné précédemment, trois types d'écoles dispensent un enseignement à caractère religieux musulman: les écoles coraniques, les écoles arabes et les daaras. 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 dit que:

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 le "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 marabout." 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-ci ont les moyens financiers. On utilise le tableau, les livres, les ardoises, etc.

Plusieurs ont critiqué la pédagogie de la souffrance, qui prévaut dans ces écoles:

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, l'exercice et l'entraînement à la vie, la formation de l'esprit d'initiative et de débrouillardise sont autant

d'éléments susceptibles d'être renforcés à l'école coranique.

Le Tableau 4 résume les avantages et les inconvénients les plus fréquemment mentionnés par nos interlocuteurs dans le cas des écoles coraniques. On confie à l'école coranique la tâche de la transmission de valeurs religieuses et de 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 peut réaliser l'enseignement des valeurs fondamentales de l'Islam.

Tableau 4 Avantages et inconvénients de l'école coranique

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement du Coran • Formation du caractère 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénouement total mène à la détresse morale et à la marginalisation sociale

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 et la 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, quant au contenu d'une part, 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 arabes 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 et les sciences.

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 que 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 internes, 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 5 résume les avantages et les inconvénients les plus fréquemment mentionnés dans le cas des écoles arabes par nos interlocuteurs. 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 en raison de l'école arabe, que certains Sénégalais ont appris à lire et à écrire leur langue nationale avec l'alphabet arabe.

Tableau 5 Avantages et inconvénients de l'école coranique

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement du Coran • Enseignement de l'arabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes d'enseignement plus "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 que 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, soit abandonnée....

Le Tableau 6 résume les avantages et les inconvénients les plus fréquemment mentionnés dans le cas des daaras par nos interlocuteurs. Certains perçoivent les daaras comme une version moderne des écoles coraniques. On tente de mettre en place un système éducatif qui corresponde davantage aux 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 communautés 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?

Tableau 6 Avantages et inconvénients de l'école coranique

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement du Coran • Formation du caractère • Daara moderne peut être une formule prometteuse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénouement total des daaras <i>traditionnels</i> peut entraîner détresse morale et marginalisation sociale des apprenants.

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.

L'école franco-arabe est une institution relativement récente, et 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 d'autres matières au programme d'études officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. Une part importante de l'enseignement est dispensée 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-vivre 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. Elle 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 réserve 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 7 présente les avantages et les inconvénients le plus souvent mentionnés par nos interlocuteurs.

Tableau 7 Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés de l'école franco-arabe

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Alternative aux écoles privées catholiques et laïques en cas d'exclusion de l'école publique • Faibles coûts de scolarisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de l'enseignement et des 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 et pour cela, il faut que l'État forme des enseignants qui aient à la fois une base solide en anglais et en français et qui sachent exploiter le Coran pour éduquer et former l'enfant avant de le lancer dans la vie.

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 programme d'études 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 davantage l'accent sur les résultats que sur la formation et qu'elles ignorent la pédagogie. Il y a "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 Mbao, 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 et on nous dit: "L'accès implique un examen d'entrée à moins qu'on 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,
- on contrôle les absences,
- les effectifs ne sont pas pléthoriques,
- l'école privée catholique est mieux organisée,
- la différence est dans l'encadrement des élèves,
- on connaît les élèves,
- les enfants ont des marges de manoeuvre très réduites,
- aux examens d'état, les élèves réussissent bien.

On a aussi identifié certaines lacunes dans 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 on n'y enseigne pas la langue arabe. Enfin, certains trouvent les écoles catholiques trop exigeantes, ils croient "l'enfant surchargé de travail, que la seule chose qui compte est de terminer le programme officiel."

En ce qui concerne les 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 8 présente les avantages et les inconvénients les 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 8 Avantages et inconvénients le plus souvent mentionnés de l'école catholique

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Même programme que l'école publique. • Efforts pour la formation des maîtres. • Mêmes opportunités professionnelles que le public. • Gestion financière, administrative et pédagogique plus rigoureuses. • Plus d'équipement pédagogique et de ressources didactiques que l'école publique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractère peu démocratique • Frais d'inscription la rendent exclusive • Rythme intense pour les petites classes • Prosélytisme grandissant

Certaines écoles privées laïques se voient comme une alternative à la pédagogie ou à la philosophie pratiquées ailleurs. D'autres veulent offrir une alternative aux enfants scolarisables qui ne sont acceptés nulle part. 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 enseigne 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 dans le secteur public. On nous a dit que dans les écoles privées laïques, beaucoup d'enseignants n'ont pas de contrat, des vacataires sont engagés. 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 aisés. 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 des arrêts de travail. "Dans les écoles privées, en général, il y a beaucoup de rigueur 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 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 l'école qui offre en exclusivité les services que l'école publique a le devoir d'offrir à tous: services aux populations spéciales et formation professionnelle de base.

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.

RÉUSSIR DANS LA VIE

À la question "Qu'entendez-vous par réussir dans la vie?" de multiples réponses ont été données. Plusieurs se sont arrêtés à décrire les indicateurs de succès tels qu'ils les perçoivent: "c'est d'être bien éduqué, d'avoir un emploi, de pouvoir gagner sa vie, avoir

Tableau 9 Avantages et inconvénients les plus souvent mentionnés de l'école privée laïque

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Même programme que l'école publique • Mêmes opportunités professionnelles que l'école publique • Dans les grandes institutions une gestion financière, administrative et pédagogique rigoureuses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants permanents peu ou pas formés. • Dans les grandes institutions les coûts élevés des études. • La majorité ne vise que le profit. • Résultats aux examens nationaux sont médiocres.

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 c'est "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 ne sont 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 10 présente les réponses obtenues.

Les gens qui sont perçus comme ayant réussi sont qualifiés de gens heureux, dignes et 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 avec la capacité de subvenir à ses besoins et à ceux de son entourage. Ces derniers ont habituellement valorisé une formation professionnelle ou technique plutôt que scolaire, une formation qui mène à l'intégration de la personne et de ses valeurs religieuses et culturelles dans un

Tableau 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 nationalisme: contribuer au développement collectif
- Avoir le respect de la culture et de la religion islamiques
- 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 règlements de la société

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 hadiths dans sa langue; ce sont des réalités incontestables, mais il faut aussi lui donner accès à la modernité.

Conclusion

Au Sénégal, les habitudes et les traditions évoluent. Comme le laissent soupçonner les modèles d'analyse inspirés de Checkland et P. Senge (1994, 1999), les différents intervenants de l'éducation ont des visions souvent à l'opposé les unes des autres. Ces modèles permettent de s'interroger sur le sens à donner à ces perceptions et de formuler leurs implications possibles. Alors que la préoccupation première des pouvoirs publics est l'amélioration des taux de scolarisation en vue du développement économique et social du pays, de plus en plus de parents s'interrogent sur l'avenir de leurs enfants. L'école qu'ils connaissent ne garantit pas un emploi. Avec l'avènement de l'information, les populations semblent avoir une

connaissance et une conscience plus aiguë de leurs valeurs et de leur identité culturelle. Alors que le questionnement de la majorité des cadres de l'éducation demeure pragmatique, ces derniers pensent à l'éducation en fonction de variables économiques et sociales et non en fonction d'une vision de la société et des individus qui la constituent. On ne perçoit pas encore l'école comme un instrument d'égalisation sociale, de promotion des valeurs démocratiques et des droits de la personne. On parle encore peu ou pas de l'école comme moyen d'épanouissement personnel. L'informatique et la technologie sont, pour leur part perçues dans une perspective pragmatique par presque tous les intervenants rencontrés. Ce sont des instruments à maîtriser pour des raisons d'ordre économique et non des outils à apprivoiser et à adapter à leur contexte culturel, et encore moins des instruments susceptibles de favoriser la créativité et la croissance.

Dans maintes régions, les écoles publiques disponibles ne sont pas suffisantes pour recevoir tous les enfants d'âge scolaire. Ce qui mène, au Sénégal, à un phénomène de déscolarisation d'une ampleur inquiétante. Nos entrevues confirment que ce phénomène incite les populations à vouloir donner à leurs enfants une éducation plus endogène, plus enracinée dans leurs valeurs traditionnelles et qui à la fois facilite leur insertion socioprofessionnelle; ce que font les écoles communautaires de base. Pourtant, seule l'école publique reçoit une aide financière statutaire de l'État et elle exploite une pédagogie très traditionnelle. Le principe de l'égalité des chances demande pourtant qu'on accorde une aide comparable aux ECB; elle constitue un cheminement alternatif viable.

Le processus d'accès au diplôme, pour sa part, demeure encadré par des balises héritées de la période coloniale; ceci a souvent pour effet de rendre l'accès au diplôme inaccessible aux enfants issus des classes populaires. C'est ce qui explique, en partie, pourquoi les centres traditionnels d'éducation connaissent un regain d'intérêt; les écoles coraniques (foyers d'apprentissage du Coran et des textes sacrés des musulmans) et les daaras, jadis fréquentés par des minorités défavorisées, surtout en milieu rural, attirent de plus en plus d'enfants.

Est-ce faute de places dans le système scolaire formel ou est-ce par choix délibéré? Le système scolaire sénégalais offre une diversité d'écoles. 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. Il y a peu d'ouverture par rapport à la technologie soumise aux impératifs économiques. Très peu d'interlocuteurs ont vu dans ce nouveau médium que sont les TIC un moyen de création, un lieu de rencontre où pourraient converger les aspirations personnelles et nationales des Sénégalais. 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. Il serait juste de dire que tous sont à la recherche de l'école nouvelle où l'informatique est au programme au même titre que toute autre matière.

À en juger d'après les entrevues, les Sénégalais semblent avoir une conscience aiguë des difficultés de leur système éducatif. 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 palier primaire. Plusieurs veulent une éducation élémentaire dotée d'une composante professionnelle importante; ils favorisent un enseignement des métiers qui ont une valeur économique réelle plutôt que des métiers traditionnels.

Pour d'autres, les multiples expériences en cours constituent des hypothèses à explorer. Par exemple, dans le contexte actuel de difficultés économiques, l'école communautaire de base peut jouer un rôle déterminant dans la réhabilitation de l'enseignement au Sénégal. Toutefois, cette approche alternative en cours d'implantation devra être soutenue par les plus hautes instances de l'État et être accompagnée d'études plus poussées. Pour accroître la pertinence et l'efficacité des ECB, il y a un besoin d'études et de projets de développement dans certains domaines, comme les curriculums en langues nationales, en formation professionnelle, et les apports pédagogiques des technologies de l'information et de la communication. Mais, quelque part, il faut favoriser leur convergence.

L'école communautaire de base sénégalaise est souvent offerte comme modèle aux pays d'Afrique de l'Ouest. Pourtant, il ne faut jamais oublier que les efforts économiques qu'elle demande à

certaines collectivités demeurent très lourds sinon invraisemblables. Compte tenu des perspectives qu'elle offre, elle ne peut plus être abandonnée aux aléas de coups de cœur de bailleurs de fonds étrangers. L'ÉCB, depuis sa mise en place il y a maintenant une dizaine d'années, a évolué au point qu'elle ne peut plus être considérée comme une solution temporaire au problème de l'analphabétisme. On lui confie déjà tout un éventail beaucoup plus large de responsabilités. En raison des attentes et des pressions populaires en matière d'enseignement et de formation professionnelle, est-il possible de confier encore longtemps cette responsabilité à des opérateurs du secteur privé? Le gouvernement du Sénégal peut-il compter sur les écoles communautaires de base pour ouvrir le pays au monde des communications et de l'information? Ces institutions sont devenues plus qu'un palliatif aux difficultés économiques du système éducatif public, elles ont peut-être une mission beaucoup plus fondamentale. Leur structure et leur philosophie doivent évoluer pour qu'elles deviennent la plaque tournante du développement éducatif et social au niveau local; un centre de ressources communautaires et de démocratisation.

Enfin, au niveau national, il est besoin d'un grand dialogue populaire sur l'éducation et la technologie. Un peu comme le dialogue suscité à l'occasion de grandes études dans les provinces canadiennes: la Commission Parent, les rapports Hall-Dennis et Kaplan-Bégin en Ontario, les Sénégalais ont besoin de parler et de réfléchir collectivement sur les grandes questions relatives à l'éducation à cette période de leur histoire. Les études citées ci-dessus ont dépassé le stade du rapport technique et elles ont servi à sensibiliser les Canadiens aux problématiques contemporaines en éducation, à harmoniser le vocabulaire et les attentes, et à mener ainsi à des initiatives communes. Les médias locaux en ont profité pour soulever les questions fondamentales à la bonne marche du système éducatif et ils ont contribué ainsi à la création d'un consensus national sur certaines questions de base. Le Sénégal, comme le Québec, et comme les autres provinces canadiennes, a peut-être besoin de vivre sa révolution tranquille.

Bibliographie

- Adamolekun, L. 1990. *Issues in Development Management in Sub-Saharan Africa*. An Educational Policy Seminar Report, No. 19. Washington, DC: World Bank.
- Agence Canadienne de Développement International. 1995. Feuillet publicitaires, Service d'information de l'ACDI.
- Akhtar, S. and P. Laviolette. 1996. "Virtual University / Segregated Highway? The Politics of Connectivity." 13th Commonwealth Conference of Education Ministers, Gaborone, Botswana.
- Banathy, B.H. 1996. "Systems Inquiry and its Applications in Education." In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, edited by D.H. Jonassen. New York: Simon & Shuster.
- Bégin, M. and G.L. Caplan. 1994. *For the Love of Learning*. Report of the Royal Commission on Education. Toronto, Ontario.
- Belomo, C. 1996. "La surcharge du travail féminin en milieu rural au Cameroun: Note de synthèse d'une étude sur le terrain." In *Women in Rural Development in Africa*, edited by S.A. Kader, M. Chelli, P.H. Fawzy, P.H. Fofana, A. Imam, 85-90. Dakar: Association of African Women for Research and Development.
- Brassard, J. 1997. "La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum." *Revue des sciences de l'éducation* 3, no.1: 37-57.
- Checkland, P.B. 1981. *Systems Thinking, Systems Practice*. New York: John Wiley & Son Ltd.
- Checkland, P. and J. Sholes. 1990. *Soft Systems Methodology in Action*. New York: John Wiley & Son Ltd.
- Faye, M. 1997. Opening Speech to advise the regional political thinking on communication and information technologies. National Workshop on the Installation of a Policy of Information Technologies and Communications for Rwanda. Economic Commission of Africa.
- Majchrzak, A. 1984. "Methods for Policy Research"
<www.coe.ufl.edu/Leadership/Distance/6195/group2/>.
- Michaud, P. and P. Taylor. 1997. *Moving People Forward*. Ottawa: Treasury Board of Canada. Ottawa.
- Moussa, A. and R. Schwere. 1992. "Harnessing Information for Development: Reference in Informatics in Africa: Lessons from World Bank Experience." *World Development* 20, no.12. 1737-52.
- Odaga, A. and W. Henevald. 1995. *Girls and Schools in Sub-Saharan Africa: From Analysis to Action*. World Bank Technical Paper 298. Washington, DC.
- Parent A.-M. et al. 1963. *La Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Robertson, C. 1984. "Formal or Nonformal Education? Entrepreneurial Women in Ghana." *Comparative Education Review* 28, no.4: 639-58.

- Senge, P. et al. 1994. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday / Currency.
- . 1999. *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: Doubleday / Currency.
- Soetan, R.O. 1995. "Women, Small Scale Enterprises and Social Change: Implications of Changes in Industrialization Strategy." In *Nigerian Women in Social Change*, edited by S. Afonja and O.F. Aina. Centre for Gender and Social Policy Studies, Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria.
- Stamp, Elizabeth, ed. 1997. *Growing out of Poverty*. New York: Oxford University Press.
- The World Bank Group. 1995. *The Gender Dimension of Poverty in Sub-Saharan Africa* <<http://www.worldbank.org/aftdr/bp/GENDER/spatat.htm>>.

Contributors / Collaborateurs

Inge Brinkman has been a Research Fellow at Cologne University (Germany) and in the Department of African Languages and Cultures at Ghent University (Belgium). Her recent research focuses on interpreting the relations between nationalism, religion, and popular culture in Northern Angola.

Judith Carney is Professor of Geography at the University of California, Los Angeles. Her research concerns gender, development, and environmental issues in West Africa. She is currently working on a book about the historical botany of the Black Atlantic.

Marlène Elias is a doctoral student in the Department of Geography at McGill University, Canada. She has worked on agroforestry issues in Panama and Burkina Faso. Her research focuses on shea agroforestry and the impacts of the burgeoning international demand for shea butter on female producers in Burkina Faso.

Abdoulaye Gueye est Professeur agrégé dans le Département de Sociologie et Anthropologie à l'Université d'Ottawa. Il est aussi responsable des études de baccalauréat international et mondialisation. Ses intérêts de recherche portent sur l'identité et les relations interethniques, le sociologie de la connaissance, et les migrations en Afrique.

Pierre Michaud est professeur en administration de l'éducation à la retraite de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Au cours de sa carrière il s'est intéressé tout particulièrement à la supervision, aux aspects financiers de l'éducation et aux applications de la technologie à l'éducation et à la gestion de l'éducation. À la retraite, il continue d'agir comme conseiller pédagogique auprès d'étudiants étrangers.

Nacuzon Sall est professeur de didactique et de technologie des communications à la Faculté d'éducation de l'Université Cheik Anta Diop de Dakar. Il est directeur de la Chaire Universitaire en Sciences de l'Éducation de l'UNESCO. Il s'intéresse à la technologie des communications dans la perspective de la formation des cadres de l'éducation dans son pays et ailleurs en Afrique francophone.

Canadian Association of African Studies (CAAS)

In 1970 the Canadian Committee on African Studies (established in 1962) was reconstituted as the Canadian Association of African Studies (CAAS). The aims CAAS are: the promotion of the study of Africa in Canada; the improvement in knowledge and awareness of Africa as well as problems and aspirations of its people on the part of the Canadian public; the facilitation of scholarly and scientific exchange; and the provision of a link between the Canadian and African scholarly and scientific communities, in particular by the publication of the *Canadian Journal of African Studies (CJAS)*.

The members of the CAAS Executive for 2006-07 are:

President Suzanne Dansereau, St. Mary's University

Vice-President Chris Youé, Memorial University of Newfoundland

Past President Phil Zachernuk, Dalhousie University

Secretary-Treasurer Miriam Grant, University of Calgary

Members-at-Large

Gary Kynoch, Dalhousie University

Marie-Nathalie Le Blanc, Concordia University

Modupe Olaogun, York University

Editors of the Canadian Journal of African Studies

Barry Riddell, Queen's University

Marie-Nathalie Le Blanc, Concordia University

Chris Youé, Memorial University of Newfoundland

Subscription to the *Canadian Journal of African Studies* is included in the Canadian Association of African Studies (CAAS) membership fee which is \$120 annually (\$70 for retirees, \$60 for students). For a CAAS membership application, please visit the membership page at the following web address: <http://caas.concordia.ca/htm/MembersE.htm>

If you have any questions regarding CAAS or the membership process, please contact:

CAAS Secretariat

CCASLS SB-115

Concordia University

1455 de Maisonneuve Ouest

Montréal, Québec H3G 1M8, Canada

Telephone: (514) 848-2280

Email: caas@concordia.ca

L'Association Canadienne des Etudes Africaines (ACEA)

En 1970 le Comité des études africaines (établi en 1962) a été reconstitué comme L'Association canadienne des études africaines (ACEA). Les buts de l'ACEA sont de promouvoir les études africaines au Canada, une meilleure connaissance et compréhension de l'Afrique, de ses problèmes et des aspirations de ses habitants, des échanges culturels et scientifiques, et des liens plus assidus entre les élites culturelles et scientifiques du Canada et de l'Afrique, particulièrement par la publication de la Revue canadienne des études africaines (RCEA).

Les membres du bureau de direction de l'ACEA pour 2006-2007 sont:
Président Suzanne Dansereau, St. Mary's University
Vice-Président Chris Youé, Memorial University of Newfoundland
Président sortant Phil Zachernuk, Dalhousie University
Secrétaire-trésorier Miriam Grant, University of Calgary

Conseillers

Gary Kynoch, Dalhousie University
Marie-Nathalie Le Blanc, Université Concordia
Modupe Olaogun, York University

Rédacteurs de la Revue canadienne des études africaines

Barry Riddell, Queen's University
Marie-Nathalie Le Blanc, Université Concordia
Chris Youé, Memorial University of Newfoundland

Les droits d'adhésion à l'Association canadienne des études africaines (ACEA) comprend un abonnement à la *Revue canadienne des études africaines*. Les droits d'adhésion à l'ACEA sont fixés à \$120 par an (tarif retraité \$70, tarif étudiant \$60). Pour faire partie de l'ACEA, veuillez trouver un formulaire d'adhésion sur le site d'Internet de l'ACEA à l'adresse suivante: <http://caas.concordia.ca/htm/MembresF.htm>

Toute autre correspondance concernant les adhésions de l'ACEA doit être adressée à:

Secrétariat de l'ACEA
CCASLS SB-115
Concordia University
1455 de Maisonneuve Ouest
Montréal, Québec H3G 1M8, Canada
Téléphone: (514) 848-2280
Courriel: caas@concordia.ca

Editorial Rules

Contributors to the *Canadian Journal of African Studies (CJAS)* should submit their manuscripts electronically to the appropriate Editor (as listed on the page after next) by email attachment either in Word or Wordperfect for a Microsoft Windows operating system. The manuscript should range in length from 6 000 to 10 000 words (approximately 25-40 double-spaced typed pages), including text, quotations, endnotes, bibliography, tables, and appendices). Authors should indicate their full name, their academic or professional status, and the address of the institution with which they are affiliated. Authors should also make sure to include all forwarding addresses and to notify the Editors of any change of address. They should also write an abstract of 125-150 words for a translation into French.

The *Chicago Manual of Style*, 15th edition (Chicago: University of Chicago Press, 2003), is the copyediting reference book for *CJAS*. A detailed "*CJAS Style Guide*" is available on the *CJAS* website (<http://caas.concordia.ca/CJAS/en/style.htm>). Manuscripts must conform to the "*CJAS Style Guide*" before they can proceed through the editorial process leading to publication. Inquiries about manuscript and documentation style can be directed to the Managing Editor (see list of Editors).

Graphs, maps, and diagrams should be prepared either in paper form ready for photo-reproduction (camera-ready) or in an electronic form using a graphics programme that is compatible with Microsoft Windows. It is not necessary to submit graphic material in electronic form until the article has been officially accepted for publication in *CJAS*. Consultation with the Managing Editor is important to ensure the accurate and effective transfer of graphic information in electronic form.

A manuscript sent to *CJAS* must not be submitted to another publication at the same time. *CJAS* reserves the exclusive right to decide on publication for six months from the date of receipt. *CJAS* will not accept more than one article at a time for consideration for publication from the same author in any volume year and cannot publish an author more than once a year other than in reviews. *CJAS* does not publish (1) translations of articles published elsewhere, either from English to French or from French to English, or (2) articles which are published in edited collections or as book chapters.

An author must assign full control of copyright to the publisher, the Canadian Association of African Studies (CAAS), before an article can be published in *CJAS*. CAAS and *CJAS* do not accept responsibility for statements of facts or opinion or for errors or omissions made by the author.

Protocole de rédaction

Toute contribution à la *Revue canadienne des études africaines (RCEA)* doit être soumise électroniquement à l'attention du rédacteur approprié (comme indiqué dans la liste à la page suivante), utilisant une annexe de courriel composé avec les logiciels Word ou Wordperfect (pour Microsoft Windows). La longueur du texte (y compris les citations, les notes, la bibliographie, et les appendices) peut être de 6 000 à 10 000 mots (de 25 à 40 pages à double interligne). Les auteurs sont requis de donner leur nom en entier, leur statut académique ou professionnel et l'adresse de l'institution à laquelle ils sont affiliés. Ils doivent également s'assurer qu'ils ont inclus l'adresse où on peut les atteindre et notifier aux rédacteurs un changement d'adresse quelconque. Ils doivent aussi rédiger un résumé de 125 à 150 mots pour les besoins de la traduction en anglais.

Le *Chicago Manual of Style*, 15^{ème} édition (Chicago: University of Chicago Press, 2003), est le livre de référence auquel se réfèrent les rédacteurs pour la *RCEA*. Conformément à ce tome, un document électronique plus bref mais assez détaillé, "Guide stylistique de la *RCEA*," est disponible au site Internet de la *RCEA* (<http://caas.concordia.ca/CJAS/fr/stylef.htm>). Les auteurs doivent se soumettre aux lignes directrices données par le "Guide stylistique de la *RCEA*" avant que le processus de rédaction préliminaire à la publication. Toute demande de renseignements stylistiques doit être adressée au Rédacteur gérant de la *RCEA* (voir la page suivante pour la propre adresse).

Les graphiques, les cartes et les diagrammes doivent nous parvenir prêts pour la reproduction photographique ou par moyen électronique utilisant un programme approprié pour les graphiques compatible avec Microsoft Windows. Il n'est pas nécessaire de soumettre le matériel graphique avant qu'il ne soit accepté pour la publication. Les consultations avec le Rédacteur gérant de la *RCEA* sont importantes pour assurer le transfert rapide et efficace de l'information graphique.

Un manuscrit envoyé à la *RCEA* ne doit pas être soumis à une autre maison d'édition en même temps. La *RCEA* se réserve le droit exclusif de prendre une décision concernant sa publication pendant les six mois qui suivent la date de réception. La *RCEA* n'acceptera pas plus d'un article à la fois car il ne peut en être publié qu'un du même auteur par an; de plus, elle ne peut pas publier un auteur plus d'une fois sauf dans des critiques de livres. La *RCEA* ne publie pas (1) de traductions d'articles publiés ailleurs, que ce soit de l'anglais vers le français ou le contraire, ou (2) d'articles qui sont publiés dans des anthologies édités ou comme chapitre de livre.

Un auteur doit accorder à l'éditeur, l'Association canadienne des études africaines (ACEA), un contrôle total des droits d'auteur, avant que l'article ne puisse être publié dans la *RCEA*. L'ACEA et la *RCEA* ne sont pas responsables des déclarations de faits ou d'opinions, ou des erreurs ou omissions faites par l'auteur.

The Editors of Canadian Journal of African Studies
Les rédacteurs de la Revue canadienne des études
africaines

Article submissions in English should be sent to:

Professor Barry Riddell
Department of Geography
Queen's University
Kingston, Ontario, Canada K7L 3N6
Email: riddellb@post.queensu.ca ou riddellb@kos.net

Les soumissions d'articles en français doivent être adressées à:

Roger Riendeau
Innis College, University of Toronto
2 Sussex Avenue
Toronto, Ontario, Canada M5S 1J5
Email: roger.riendeau@utoronto.ca

All book reviews and review articles should be sent to / Tous les comptes rendus et critiques du livres doivent être adressés à:

Professor Chris Youé
Department of History
Memorial University of Newfoundland
St. John's, Newfoundland, Canada A1C 5S7
Email: cyoue@mun.ca

All other correspondence should be addressed to / Toute autre correspondance doit être adressée à:

CJAS / RCEA
c/o Roger Riendeau, Managing Editor / Rédacteur gérant
Innis College, University of Toronto
2 Sussex Avenue
Toronto, Ontario, Canada M5S 1J5
Email: roger.riendeau@utoronto.ca

*Editorial Advisory Board /
Comité de rédaction consultatif*

Dennis D. Cordell, Southern Methodist University

Bernard Decaluwé, Université Laval

Abdoulaye Gueye, University of Ottawa

Rhoda E. Howard-Hassmann, McMaster University

Alan Jeeves, Queen's University

Bogumil Jewsiewicki, Université Laval

Martin A. Klein, University of Toronto

Fiona Mackenzie, Carleton University

Richard Marcoux, Université Laval

E. Ann McDougall, University of Alberta

Richard Maclure, University of Ottawa

Jane L. Parpart, Dalhousie University

Richard Sandbrook, University of Toronto

Subscriptions / Abonnements

Yearly subscription (3 issues) / Un an (3 numéros): \$100.00

Subscriptions should be addressed to:

***The Canadian Journal of African Studies*
c/o Roger Riendeau, Managing Editor
Innis College, University of Toronto
2 Sussex Avenue, Toronto, Ontario, Canada M5S 1J5**

Adresser les demandes d'abonnement à:

***La Revue canadienne des études africaines*
c/o Roger Riendeau, Rédacteur gérant
Innis College, University of Toronto
2 Sussex Avenue, Toronto, Ontario, Canada M5S 1J5**

The Canadian Association of African Studies (CAAS) gratefully acknowledges the support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) in publishing the *Canadian Journal of African Studies*.

L'Association canadienne des études africaines (ACEA) tient à exprimer sa gratitude au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC) pour la généreuse contribution qu'il a bien voulu lui accorder pour la publication de la *Revue canadienne des études africaines*.

**Copyright © 2006 by the Canadian Association of African Studies
Copyright © 2006 par l'Association canadienne des études africaines**

**Cover design by Angela Cluer, Santa Fe Productions
Printed at Coach House Printing, Toronto, Canada.
ISSN 0008-3968**



Published by the Canadian
Association of Studies

Publié par l'Association canadienne
des études

ISSN 0008-3968