



LES MAISONS DE L'ÉDUCATION
RAPPORT DE CAPITALISATION
2014-2017

Des lieux éducatifs et connectés
permettant la sortie du travail, la scolarisation et
l'accès au numérique



FUTUR AU PRÉSENT

www.futuraupresent.com

Table des matières

Introduction - Objectifs et enseignements d'un projet	3
Chapitre I - Le contexte d'intervention	7
I- La Casamance, une région aux nombreux atouts mais dominée par une très forte précarité. 7	
II- ... dont les enfants sont les premières victimes	8
III- ... et plus particulièrement les filles.....	10
Qu'est-ce que la MDE ?	11
Chapitre II - La construction du projet : de l'identification des bénéficiaires à la mise en place de l'accompagnement	14
I- Préparation du dispositif : identification des bénéficiaires	14
II- Profil des enfants de la MDE.....	16
II.1 - Caractéristiques du milieu familial	16
II.2 - Caractéristiques des enfants ciblés.....	17
II.3 - Une scolarité qui passe au second plan.....	18
II.4 - L'exposition à la marginalité	20
III- Les enseignements des enquêtes sociales	21
III.1 - D'une réaction initiale de défiance.....	21
III.2 - ...à une forte demande	22
IV- Fonctionnement de la MDE	24
IV.1 - Mise à l'épreuve du projet et rectifications.....	24
IV.2 - Organisation actuelle de la MDE.....	25
Chapitre III - La MDE, pratiques et méthodes.....	29
I- Les pratiques éducatives.....	30
I.1 - L'apprentissage des fondamentaux.....	30
I.2- Des méthodes adaptées à la situation des enfants	40
III - Le suivi psychosocial.....	48
III.1 – Une écoute attentive	48
III.2- Trouver une solution aux problèmes qui peuvent être résolus	49

III.3- Contenir les conséquences des problèmes structurels.....	50
IV- Ouvrir la voie de l'autonomisation.....	54
IV.1 - La relation élèves-enseignants	55
IV.2 - L'apprentissage par les pairs	56
IV.3 - Les causeries	57
IV.4 - L'expression physique.....	58
Chapitre IV - Résultats obtenus depuis 2014	59
I- Les résultats scolaires	59
I.1 - Des résultats qui décollent.....	59
I.2 - Enseignements des résultats de la 1 ^{ère} promotion.....	60
I.3 - Enseignements des résultats de la 2 ^{ème} promotion	65
II- Le processus d'autonomisation.....	67
II.1 - Distinction entre réussite scolaire et autonomisation	67
II.2 - Le développement des capacités d'initiative	68
II.3 - Le développement des capacités d'expression.....	70
III- Trois conditions à réunir	72
III.1 - Des familles impliquées	72
III.2 - Une relation forte avec les établissements scolaires	74
III.3 - L'ouverture sur le quartier.....	76
Conclusion - Répliquer le dispositif et l'adapter pour en élargir l'impact	78

Introduction

Objectifs et enseignements d'un projet

Depuis septembre 2014, Futur Au Présent a ouvert le programme Maison De l'Education (MDE) à Ziguinchor, capitale administrative de la Casamance, région au Sud Sénégal, où l'association intervient depuis 2012.

Le programme s'adresse aux filles non scolarisées ou qui sont inscrites à l'école sans pour autant suivre une réelle scolarité et qui, le plus souvent, travaillent dans le but d'apporter des revenus supplémentaires à leur famille. Il consiste à les sortir de cette situation de travail précoce, à les inscrire à l'école et à les accompagner tout au long de leur parcours scolaire.

Ses finalités peuvent être résumées de la façon suivante :

- Intégrer ou réintégrer ces enfants à l'école, les y stabiliser et les accompagner au quotidien, pour leur donner les moyens d'effectuer une scolarité effective, c'est-à-dire faire en sorte que celle-ci soit effectivement source d'apprentissage et de formation. L'effectivité de cette scolarité est un concept clef du projet dans un pays où de très nombreux élèves arrivent en fin de cycle primaire sans savoir lire, écrire, compter ou s'exprimer.
- Faire en sorte également que les méthodes de travail et l'apprentissage lui-même soient, au-delà de la seule formation, autant de clés qui leur permettront de s'affirmer et de construire leur autonomie.

Ce programme se fonde sur un double constat :

Le premier, d'ordre global, est très largement partagé : l'éducation des filles et leur autonomisation sont un enjeu central du développement, comme l'énoncent très clairement les Objectifs de Développement durable (ODD) – les objectifs 4 et 5 tout particulièrement – et comme en témoigne l'impulsion nouvelle donnée aux initiatives internationales sur la question, notamment celles qui s'organisent autour du Partenariat Mondial pour l'Education et des projets, décisions et mesures qui lui sont liés. L'éducation des filles reste aujourd'hui un objectif à atteindre. Elle reste tributaire des conditions socioéconomiques des familles et des représentations socio-culturelles qui jouent parfois en sa défaveur. Ces représentations, qui gardent une grande force dans de nombreuses régions du monde, conduisent à considérer que l'horizon des filles est celui du monde domestique et que leur destin est d'être épouses et mères. Bien que l'action des femmes, des communautés et des acteurs de l'école ait engagé un mouvement, la scolarisation des filles reste encore bien souvent un défi.

Le second constat est issu des études préparatoires réalisées à l'échelle locale pour définir les contours du programme et le construire. Il convient toutefois de souligner que de nombreuses études et rapports montrent qu'il est tout aussi valable, de façon générale, en Afrique sub-saharienne, au-delà de la seule Casamance et de la ville de Ziguinchor.

Ce constat peut être formulé comme tel : en dépit des efforts très importants consentis par les pouvoirs publics dans le domaine scolaire, l'école telle qu'elle fonctionne aujourd'hui rencontre encore

des obstacles tels qu'elle ne peut garantir un enseignement effectif à tous les enfants. Elle ne dispose ni des moyens humains ni des moyens pratiques qui lui permettraient de le faire : formation des maîtres qui ne répond pas toujours aux attentes, effectifs pléthoriques dans le cycle primaire qui interdisent de s'occuper des élèves en difficulté, matériel didactique souvent très pauvre en regard des besoins.

Le programme s'adresse exclusivement aux filles, leur scolarité étant davantage fragilisée, tout en sachant que dépasser les inégalités de genre devant l'école appelle aussi, à terme, des dispositifs mixtes, qui soient à même de former les garçons dès leur plus jeune âge pour dépasser les représentations existantes.

Il est conçu comme un dispositif complémentaire à l'école publique : il ne s'y substitue pas mais accompagne le parcours scolaire des enfants, leur procure un « accompagnement rapproché » qui leur donne les moyens de suivre, comprendre et apprendre. Il élargit d'autre part l'éducation à l'apprentissage du numérique, qui apparaît indispensable pour toute formation scolaire aujourd'hui et pour préparer l'avenir de ces enfants. Il ouvre également l'enseignement à des disciplines qui ne sont pas pratiquées à l'école mais qui permettent des rattrapages indispensables – en matière d'apprentissages préscolaires notamment – et qui, plus largement, sont tournés vers la construction de l'autonomie des filles. Ce faisant, le dispositif travaille avec l'école, en étroite concertation avec les instituteurs des filles de la MDE de façon à harmoniser leur travail respectif, avec les chefs d'établissement également ainsi qu'avec l'Inspection académique (IEF) qui lui a apporté son soutien et suit l'expérience attentivement.

Cette expérience, qui se déroule sur un quartier de la ville, concerne aujourd'hui 90 enfants, âgées de 6 à 13 ans. Elle est récente et, pourtant, des enseignements significatifs s'en dégagent dès aujourd'hui :

- « L'accompagnement rapproché » par des professionnel de l'éducation, tel qu'il est pratiqué, produit des résultats tangibles en termes de réussite scolaire : les enfants, qui étaient analphabètes lors de leur intégration au programme, obtiennent de bons ou très bons résultats pour la plupart d'entre elles. Ces résultats les placent sur une trajectoire très favorable quant à la suite de leur scolarité primaire et, s'ils se confirment, leur ouvriront sans difficultés la voie du collège et du lycée.¹
- La réalité pratique que constitue la MDE, dont les familles peuvent constater l'existence, le fonctionnement et les résultats, semble agir avec force sur les conduites relatives à la scolarisation des filles : tant que le dispositif était à l'état de projet, la proposition faite aux familles d'y intégrer leurs filles s'est heurtée au scepticisme ; elles ont, pour la plupart, accepté cette proposition parce qu'elle s'accompagnait d'une compensation indirecte (le programme prend en charge tous les frais de scolarité ainsi que tous les frais de santé). À l'inverse, depuis le démarrage effectif du programme, les familles manifestent une forte demande pour que leurs filles soient intégrées au dispositif et font pression sur les responsables du programme à cet effet. Cela semble traduire une évolution et un regard nouveau porté sur l'éducation des filles.
- Le dispositif ne peut produire ces résultats que parce qu'il s'inscrit dans la vie communautaire et tisse des liens étroits avec ses différentes composantes : avec les familles elles-mêmes, qui sont appelées à s'y investir et à en devenir des acteurs à part entière, avec les écoles et le collège, avec le Conseil de quartier qui en est l'un des partenaires privilégiés. Sans cette

¹ C'est déjà le cas pour 7 des bénéficiaires qui sont au collège et y obtiennent également de bons résultats.

ouverture sur son environnement et ces relations qui lui permettent d'y trouver sa place, il n'obtiendrait probablement pas le soutien dont il bénéficie et ne pourrait faire vivre la préoccupation scolaire comme il le fait.

- L'expérience montre que la scolarisation ne peut produire de résultats tangibles que si les enfants sont scolarisés tôt. C'est l'une des principales limites auxquelles se heurte le programme et, même s'il ne concerne qu'un nombre très faible d'enfants, il faut lui accorder toute l'attention voulue : des enfants qui prennent le chemin de l'école après l'âge de 10 ou 11 ans n'ont que très peu de chances de réussir. Le retard est trop important et le délai trop court pour être comblé à temps et permettre l'accès au collège. Si la scolarisation des filles est un impératif, il faut ajouter que *les scolariser tôt est un impératif d'égale importance* si l'on veut obtenir des résultats qui ouvrent l'avenir.
- Le dispositif MDE montre la nécessité d'un accompagnement psychosocial tout en faisant apparaître une autre limite. Les filles non scolarisées appartiennent le plus souvent à des milieux très pauvres, dont beaucoup vivent au jour le jour. Nombre d'entre elles par ailleurs ont travaillé pour soutenir leurs parents, ont été exposées aux dangers de la rue et en restent marquées. Elles sont socialement fragiles et sont confrontées, dans leur famille, à des problèmes structurels qui peuvent les déstabiliser à tout instant. Le travail des éducateurs spécialisés se révèle décisif pour contenir les effets des problèmes auxquels elles se heurtent et faire en sorte qu'elles poursuivent leur parcours MDE-école. Mais, l'accompagnement psychosocial ne peut évidemment pas résoudre ces problèmes sur le fond : ils relèvent, directement ou indirectement, de la grande pauvreté et échappent à la capacité d'intervention des éducateurs comme du programme dans son ensemble. Ce qui conduit à un autre enseignement : un dispositif d'éducation des filles vivant dans des milieux de grande pauvreté doit, autant que faire se peut, participer d'un ensemble d'interventions qui ne concerne pas exclusivement l'éducation et porte sur des domaines qui la conditionnent (santé, conditions de vie des familles...). En d'autres termes, ce dispositif appelle une démarche qui agisse sur les principales composantes de la grande pauvreté tant celles-ci sont liées et interagissent les unes sur les autres.

*

* * *

Le rapport qui suit présentera les différents aspects du programme Maison de l'Éducation. Après une brève exposition du contexte où le dispositif prend place, la ville de Ziguinchor et la Casamance (chapitre 1), le rapport décrira sa structure et son fonctionnement avant de rendre compte de la préparation du projet, des enquêtes sociales réalisées auprès des familles et de ce qu'elles ont permis de constater la dynamique produite par l'existence de la MDE parmi les populations concernées (chapitre 2). Il abordera ensuite les principaux axes de travail du programme, qui ont été ajustés sur la base du bilan de la première année d'activité : les apprentissages fondamentaux (programme scolaire et numérique) et les méthodes mises en œuvre ; le soutien psychosocial dans ses différentes dimensions ; les différentes « clefs » que le programme donne aux enfants pour s'affirmer et s'engager dans un processus d'autonomisation (chapitre 3). Enfin, le rapport présentera et analysera les résultats obtenus (chapitre 4).

La MDE est une expérience nouvelle. Nous avons la conviction, au terme des trois premières années d'activité, qu'elle peut servir et contribuer à l'objectif de l'éducation des filles. C'est la raison d'être de ce rapport.

Ce document a été réalisé par le pôle recherche de Futur Au Présent. Il est issu d'une évaluation conduite durant 5 semaines (en janvier-février 2018) qui a procédé par entretiens avec les intervenants de la MDE, quelques-uns des partenaires (instituteurs des écoles), par séances d'observation de l'activité, elles-mêmes suivies de nouveaux entretiens, et par analyse des documents scolaires et de ceux qu'a produit le dispositif.

Chapitre I

Le contexte d'intervention

La Casamance, région très enclavée du Sénégal, est dominée par une forte précarité, dont les enfants en sont les premières victimes. Déscolarisation, travail précoce : les familles les plus pauvres sacrifient l'éducation de leurs enfants, et ces derniers, en particuliers les filles, se retrouvent dans des situations de danger.

I- La Casamance, une région aux nombreux atouts mais dominée par une très forte précarité...

Les trois régions Sud du Sénégal, les régions de Ziguinchor, Sédhiou et Kolda, forment un espace géographique et culturel distinct du reste du territoire sénégalais, plus connu sous le nom de « Casamance ». Peuplée par 1 716 725 millions habitants en 2014, elle connaît une forte diversité ethnique (wolofs, diolas, mandingues, pulaars, sérères...), mais aussi religieuse, s'accompagnant d'une exceptionnelle tolérance entre les différentes communautés. De par son climat, ses potentialités agricoles qui en ont longtemps fait le « grenier du Sénégal », et son cadre naturel offrant de larges possibilités en matière de tourisme, la Casamance possède de nombreux atouts.



En dépit de ceux-ci, la Casamance est l'une des régions les plus pauvres du pays, comme le rappelait la *Stratégie Nationale de Développement Économique et Social 2013-2017*². Enclavement géographique, déficit d'infrastructures comparé à d'autres régions du pays : la situation économique et sociale de la région reste moribonde. Le conflit armé qui a sévi pendant plus de 30 ans, opposant la rébellion indépendantiste, le Mouvement des Forces Démocratiques de Casamance (MFDC), au gouvernement sénégalais, a largement participé à déstructurer le tissu économique et social, provoquant pertes civiles, fuite des investisseurs, déplacements de population important vers les zones frontalières avec la Gambie et la Guinée Bissau, dislocation des familles...

La Casamance souffre aussi d'une économie sinistrée par la sécheresse depuis les années 1970 : avancée de la langue salée, salinisation des terres, baisse des rendements agricoles... Ce phénomène a précipité l'exode rural, en même temps que le conflit armé, et a notamment entraîné l'urbanisation massive de la ville de Ziguinchor et la création de quartiers périphériques insalubres. Ainsi, d'après la dernière étude de l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) publiée en 2013, la région de Ziguinchor est l'une des plus pauvres du pays : l'incidence de la pauvreté est estimée à 46,7 % au niveau national alors qu'elle serait d'un peu plus de 60 % sur la région de Ziguinchor³.

² Rapport publié en octobre 2012, disponible en ligne :

<https://www.humanitarianresponse.info/fr/operations/senegal/document/strat%C3%A9gie-nationale-de-d%C3%A9veloppement-%C3%A9conomique-et-social-sndes-2013>

³ ANSD, Situation Économique et Sociale Régionale, Région de Ziguinchor, 2013. (Dernière étude sur le sujet à ce jour)

II- ... dont les enfants sont les premières victimes ...

Les populations de la région sud du Sénégal ont payé un lourd tribut à la crise casamançaise. Le conflit a installé une pauvreté accrue dans la plupart des ménages et contribué à dégrader les conditions de vie de l'enfance. D'après la dernière enquête en date de l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) pour l'année 2013⁴, 40% de la population casamançaise a moins de 15 ans alors que la moitié des chômeurs de la région ont entre 15 et 34 ans. Entre démographie galopante et manque de perspectives socio-économiques, troubles politiques et quête identitaire, dérèglement climatique et exode rural, la région, comme tous les autres pays du Sahel, n'offre que trop peu de perspectives à sa jeunesse, situation qui pourrait profiter à terme à des entrepreneurs politiques de tous bords. La question de la scolarisation et de la formation professionnelle des jeunes casamançais est donc un enjeu important pour la région.

Bien que le taux brut de scolarisation ait progressé pour se situer à environ 94 % au sein de la région de Ziguinchor, ces chiffres ne doivent pas occulter une réalité bien différente. En effet, au sein des familles les plus pauvres, les taux d'abandon de l'école sont encore élevés (14 %) et le nombre d'élèves passant en cycle secondaire extrêmement faible (54 %)⁵. Dans la version préliminaire de son rapport *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique* publié en mars 2018, la Banque Mondiale montre que le Sénégal fait partie des pays « en retard » quant à l'évolution de l'accès à l'éducation en primaire⁶. Il est aussi précisé qu'il existe de fortes disparités selon le niveau de revenu des familles dont les enfants sont issus : le taux brut de scolarisation est de 103 % pour le quintile le plus riche contre 60 % pour le quintile le plus pauvre.⁷

On constate alors un accroissement du nombre d'enfants déscolarisés ou analphabètes, généralement originaires des quartiers périphériques de la ville. Ces enfants vivent dans des conditions de vie très éprouvantes : habitat insalubre, manque d'hygiène, malnutrition... La scolarisation de la plupart de ces enfants passe au second plan face à la survie économique. En effet, dans les cas les plus extrêmes, lorsque la pauvreté est telle qu'il n'est plus possible de faire face au quotidien, ou lorsque des violences éclatent à l'intérieur de ces familles, les enfants quittent le domicile familial et se retrouvent en situation de rue. Ce phénomène, bien qu'extrême, reste courant et s'accroît. Plus fréquemment, les enfants vivent avec leur famille, mais la pauvreté les éloigne de l'école et la nécessité, celle de la survie au quotidien, les conduit à travailler de façon très précoce. Ainsi, nombre de ces enfants concilient scolarité erratique et travail domestique ou activité économique afin de soutenir leur famille.

Les enquêtes de l'ANSD indiquent qu'à 10 ans, 18% des enfants travaillent, au minimum quatre heures par jour et souvent davantage, hors travaux domestiques accomplis dans la famille⁸. Selon le dernier Plan cadre national de prévention et d'élimination du travail des enfants publié en 2012, environ 67 % des enfants travailleurs effectuent leurs tâches dans le cadre domestique et 12 % travaillent dans les champs ou effectuent des activités génératrices de revenus pour de leur famille⁹. D'autres enquêtes sont encore plus alarmantes : d'après les rapports gouvernementaux¹⁰, 32 % des

⁴ Rapport publié en avril 2015, disponible en ligne : <http://www.ansd.sn/ressources/ses/SES-Ziguinchor-2013.pdf>

⁵ ANSD, Situation économique et sociale nationale en 2015, Janvier 2018

⁶ Banque mondiale, "Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique", 2018 (version préliminaire) <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/221260ovFR.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

⁷ Idem.

⁸ Selon l'ANSD, sur ces 18%, 11,6% travaillent pour la famille (hors travaux domestiques encore une fois) et 6,4% pour des employeurs. Chiffres qui sont respectivement de 9,1% et 6,1% pour Ziguinchor. *Enquête Démographique et de Santé à Indicateurs Multiples*, ANSD février 2012.

⁹ Ministère de la Fonction publique, Plan cadre national de prévention et d'élimination du travail précoce au Sénégal, 2012

¹⁰ Notamment : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté- tome II (DSRP II) & Stratégie Nationale de Développement Économique et Social 2013-2017 (SNDES) et Plan Sénégal Emergent 2014-2018 (PSE).

enfants de 10 à 14 ans ont déjà entamé leur vie professionnelle, ce qui signifierait qu'un tiers de la population enfantine est au travail¹¹. Au-delà de 14 ans, le travail de ces enfants devenus adolescents constitue un phénomène massif.

Ces enfants évoluent tous dans le secteur informel. Les conditions de travail sont aléatoires et respectent rarement les règles de sécurité élémentaires, les horaires sont de 10/12 heures par jour et les rémunérations sont dérisoires.

Enfance et travail précoce : une situation difficile à cerner

Les méthodologies, les modes d'évaluation retenus et l'extrême difficulté à quantifier le phénomène avec exactitude incitent à considérer ces chiffres avec prudence : ils donnent moins des pourcentages à considérer au sens strict qu'ils n'indiquent une situation globale. Mais toujours est-il qu'ils indiquent que la non-scolarisation et le travail précoce des enfants constituent un phénomène d'ampleur.

¹¹ Les modes de quantification retenus et l'extrême difficulté à quantifier le phénomène avec exactitude incitent à considérer ces chiffres moins comme des pourcentages stricts que comme donnant une indication globale. Mais c'est bien cette indication globale qui importe ici : elle donne une première idée du phénomène qu'est le travail précoce, elle indique qu'il s'agit d'un phénomène d'ampleur.

III- ... et plus particulièrement les filles

Les filles sont en première ligne face au phénomène du travail précoce. Les enquêtes, officielles comme universitaires, montrent en effet que les filles sont nettement plus exposées que les garçons. Selon le gouvernement sénégalais, 13,8% des filles de 7 à 15 ans, contre seulement 1,8 % des garçons, effectuent plus de 28 heures de travail par semaine¹². Les travaux préparatoires, conduits par l'équipe recherche et les travailleurs sociaux de FAP vont dans le même sens¹³.

Une raison majeure à cela : au Sénégal comme ailleurs, l'horizon des filles reste, trop fréquemment encore, celui de la famille et du cadre domestique. Les activités économiques qui contribuent aux revenus de la famille et leur participation aux tâches domestiques l'emportent sur la scolarité. C'est donc dès leur plus jeune âge que se prépare une vie qui sera celle de mère et d'épouse, privée de la capacité à se réaliser de façon autonome. Dans son rapport, la Banque mondiale précise aussi que le mariage des enfants, et les grossesses précoces, constituent la principale raison de l'arrêt de la scolarité des filles, selon les déclarations des parents¹⁴.

Lorsque les enfants doivent travailler pour participer aux revenus de la famille, garçons et filles sont l'objet d'une même exploitation. Il existe cependant une distinction qui a de fortes conséquences : le travail des garçons est visible, alors que celui des filles ne l'est pas, ou beaucoup moins. En effet, les garçons travaillent dans les ateliers de réparation mécanique, menuiserie et autres activités mi-artisanales mi-industrielles, dans le petit commerce (vente de menthe, d'eau, de fruits ou légumes ...), les petits métiers (cireurs, charretiers, porteurs ...), ils sont aussi les aides occasionnels de pêcheurs ou de manœuvres du BTP, tous lieux où le travail est collectif et visible. Les filles, elles, travaillent surtout comme employées de maison. Ici encore, c'est une quasi-tradition au sens où, lorsqu'une fille doit travailler, c'est d'abord à cet emploi de « petite bonne » que pensera la famille ; et lorsqu'une autre famille, de catégorie aisée, cherche une domestique, c'est d'abord vers les filles de milieux défavorisés qu'elle se tournera.

Les « petites bonnes » constituent la face la moins connue du travail des enfants mais on sait, par de nombreux témoignages individuels, qu'il en constitue aussi l'une des pires formes de travail. Ces témoignages vont tous dans le même sens : ce sont des salaires qui varient entre 13 et 20 000 francs CFA¹⁵ pour 10 à 12 heures de travail, 7 jours sur 7 le plus souvent, pour des travaux particulièrement pénibles, dès l'âge de 9 ou 10 ans (charges très lourdes, comme l'eau qu'il faut tirer du puits et porter sur de longues distances par exemple). Ainsi à l'abri des regards, les filles sont très souvent victimes d'insultes, de violences, et d'abus fréquents, notamment sexuels¹⁶. Dans la rue, en tant que « petites vendeuses », les filles évoluent dans un contexte d'insécurité, ne bénéficiant pas de la « protection » que pourrait apporter un adulte, ou le cadre d'une échoppe ou d'un atelier. Ainsi exposées, obligées de passer une grande partie de leur journée dans les rues à la recherche de clients, elles sont particulièrement vulnérables à de nombreux abus.

¹² Selon la dernière Enquête Nationale sur le Travail des Enfants au Sénégal (ENTES), 2005. Aucune enquête n'a été effectuée depuis, mais tout laisse penser que le nombre de filles travailleuses n'a pas baissé.

¹³ Etude de FAP, 2013.

¹⁴ Banque Mondiale, "Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique", 2018 (version préliminaire) <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/221260ovFR.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

¹⁵ Soit entre 20 et 30 euros par mois, soit un euro maximum par jour.

¹⁶ Source : enquête préparatoire au projet MDE

Qu'est-ce que la MDE ?

La MDE se situe dans l'un des quartiers socialement mixtes de Ziguinchor, le quartier de Kandé.

La ville est constituée d'un petit centre-ville où vivent les catégories supérieures et où se trouvent les locaux administratifs ainsi qu'une bonne part des commerces ; d'un premier arc de cercle qui l'entoure, constitué de quartiers socialement mixtes ; et d'un second arc de cercle, qui forme ce qu'on appelle les quartiers périphériques, ceux qui concentrent les populations les plus pauvres.

Le quartier de Kandé est l'un de ceux où coexistent des familles de classe moyenne et d'autres qui vivent dans la plus extrême pauvreté. C'est vers ces dernières que s'est tourné le programme, compte tenu des objectifs qui sont les siens et des populations qu'il cible.

Il accueille aujourd'hui 90 petites filles de 6 à 13 ans, dans une structure construite et équipée de façon à pouvoir développer ses différentes activités.





- Des salles, grandes et petites, qui permettent d'accueillir les groupes de travail, dont les dimensions varient selon les activités : ils dépassent rarement 10 ou 12 enfants mais réunissent parfois 3, 4 ou 5 enfants seulement lorsqu'il s'agit d'organiser une séance de soutien scolaire ponctuelle sur une question ou un exercice que les enfants n'ont pas compris à l'école et qu'elles demandent à reprendre.



- Une salle informatique équipée de 15 ordinateurs, sur lesquels les enfants s'initient à l'usage de l'outil et qu'ils utilisent au quotidien une fois l'initiation terminée



- Une bibliothèque qui comprend un millier de livres (contes, albums, récits, bandes dessinées, etc.)¹⁷

- Une salle organisée pour la projection de films autour desquels sont organisées des séances de travail.



La structure a été construite en deux étapes. La première, réalisée grâce au soutien du MAE, a permis de construire 2 grandes salles de travail (dont la salle informatique) et la bibliothèque : la 1^{ère} promotion de 30 petites filles y a été accueillie à la rentrée de septembre 2014. Dans un second temps, une extension des locaux a été rendue possible grâce au soutien de l'Union européenne : les autres salles ont été construites, permettant d'accueillir une 2^{ème} promotion à la rentrée scolaire 2016 puis une 3^{ème} à la rentrée 2017.

¹⁷ La bibliothèque a été équipée par l'ONG Bibliothèques Sans Frontières (BSF) avec laquelle FAP travaille depuis plusieurs années. BSF a doté, par ailleurs, la MDE d'une Ideas Box, médiathèque en kit qui contient des modules informatiques, livres, matériel audiovisuel, jeux éducatifs... Autant de contenus éducatifs et culturels, ludiques et pédagogiques utilisés au quotidien dans les activités réalisées avec les enfants.

Chapitre II

La construction du projet : de l'identification des bénéficiaires à la mise en place de l'accompagnement



I- Préparation du dispositif : identification des bénéficiaires

Afin de déterminer le lieu d'implantation de la MDE, en 2013, l'association s'est rendue dans les quartiers où vivent des familles correspondant au public cible. Elle a pris contact avec les Conseils de quartiers. Intégré à l'organisation municipale, le Conseil regroupe dans chaque quartier des représentants des différentes catégories d'habitants (hommes et femmes, jeunes et personnes âgées, notables et institutionnels). Il assume une fonction de décision et d'information de ses mandants.

Le quartier de Kandé était l'un des quartiers d'implantation possible et a retenu l'attention compte tenu de sa population.

Dès les premiers contacts, le Conseil s'est dit intéressé et fait preuve d'initiative :

- le chef de quartier a invité l'éducateur spécialisé responsable du programme à une réunion consacrée à la présentation du projet. L'éducateur l'a présenté en détail et cette présentation a donné lieu à une longue discussion (sur le projet lui-même, les bénéficiaires et les modalités selon lesquelles ils seraient choisis, les liens qui seraient tissés entre la MDE et les différents organismes ou institutions présentes sur Kandé, etc.)

- à l'issue de cette discussion, le Conseil s'est dit d'accord pour accueillir le projet et a proposé d'attribuer un terrain pour y construire les premiers bâtiments ; il a proposé à l'association de signer une convention définissant le cadre dans lequel allait se dérouler leur coopération ;
- le chef de quartier a réalisé les démarches nécessaires auprès de la Mairie pour rendre possible l'attribution du terrain disponible, a obtenu les autorisations et documents qui permettaient d'entamer un travail commun.

Une fois la Convention signée et le terrain attribué, les appels d'offre ont été lancés afin que les travaux puissent commencer au plus vite en vue d'une ouverture de la MDE dès la rentrée scolaire suivante, soit septembre 2014.

Le travail d'identification des enfants potentiellement bénéficiaires s'est déroulé durant tout l'été (en juillet, août et septembre 2014).

- D'une part, le Conseil a contribué aux identifications en apportant les informations dont il disposait sur les familles les plus pauvres, informations fondées sur le recensement de celles qui touchent la Bourse Familiale¹⁸. Les éducateurs spécialisés de FAP ont alors rencontré ces familles pour réaliser les enquêtes sociales et commencer à identifier les enfants.
- D'autre part, ces enquêtes ont été prolongées par un travail de terrain, réalisé sur le mode des échantillonnages dits « sur place » en sciences sociales. Les éducateurs spécialisés ont quadrillé le quartier en plusieurs zones, qu'ils ont « ratissées » aux moments où s'y trouvent les filles qui travaillent comme vendeuses de rue. Formés à ce type d'intervention, ils ont pu établir sur place, dans la rue, un premier contact avec ces enfants afin de leur poser des questions visant à en apprendre plus sur leur situation (l'enfant était-elle ou non scolarisée, travaillait-t-elle de façon permanente, dans quelle famille vivait-elle, quel était son âge, etc). Avec celles qui remplissaient les critères correspondant au projet, ils ont rencontré les parents (ou personnes en charge de l'enfant) pour leur proposer de l'intégrer au projet.

Au total, 49 enfants ont été retenues lors de l'enquête, visant à constituer la 1ère promotion.

Les enquêtes sociales destinées à former les 2^{ème} et 3^{ème} promotions en 2016 et 2017, ont pris une autre forme. La MDE ayant trouvé sa place dans le quartier et les éducateurs ayant une bonne connaissance de la communauté, ces enquêtes ont pu se fonder sur ce que leur ont appris les visites régulières aux familles, les relations avec les écoles, les acteurs du quartier, leurs propres observations, etc. Les familles elles-mêmes connaissent bien les éducateurs de la MDE, ce qui n'a pas rendu les enquêtes plus simples pour autant. Aussi, pour conduire ces nouvelles enquêtes tout en évitant que les relations nouées avec les acteurs n'influencent leur choix, les éducateurs spécialisés de la MDE ont fait appel à ceux d'autres programmes de l'association, implantés ailleurs dans la ville et qui ne sont pas intégrés au quartier de Kandé.

¹⁸ Au Sénégal, la Bourse est attribuée aux familles les plus pauvres. Elle s'élève à 25 000 francs CFA par trimestre et n'est en principe attribuée qu'aux familles qui acceptent en retour de scolariser leurs enfants.

II- Profil des enfants de la MDE

La première enquête, comme les deux suivantes, ont fait apparaître des caractéristiques identiques à propos des familles et des enfants concernées.

II.1 - Caractéristiques du milieu familial

- Les enfants sont issues de familles vivant « au jour la journée », dans lesquelles aucun membre n'a de travail dans le secteur formel ou informel, et qui ne reçoivent pas de revenus externes (envoyés par les membres de la diaspora notamment). Ces familles vivent de « petits métiers », elles sont donc caractérisées par une très grande pauvreté et par une incertitude quotidienne.

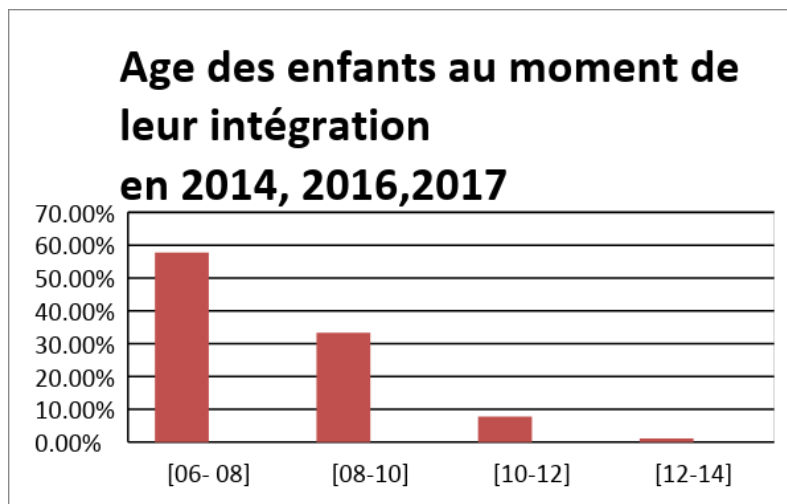
Ces petits métiers, presque exclusivement exercés par les mères, consistent à vendre des fruits, légumes, plantes, poisson ou arachides qu'elles achètent en gros et vont revendre soit sur les marchés, soit dans les rues, soit en faisant du porte-à-porte dans les quartiers du centre-ville, plus aisés, où se trouvent locaux administratifs et commerces, en allant sur les chantiers de construction, devant les écoles aux heures de sortie ou de récréation, etc. Les marges qu'elles retirent de l'achat en gros et de la vente au détail sont très faibles et ne leur permettent que d'assurer le minimum vital, c'est-à-dire nourrir la famille pour la journée.

Ce minimum vital n'est jamais assuré, jamais acquis d'avance : les mères se lèvent chaque matin pour partir à sa recherche. Elles attendent d'avoir écoulé suffisamment de marchandises et d'avoir gagné la somme nécessaire pour acheter de quoi préparer le déjeuner une fois rentrées chez elles. Elles parviennent parfois à réunir cette somme dans la matinée, mais il est également fréquent que cela n'arrive que plus tard dans la journée, avec de réelles conséquences sur l'alimentation des familles. La pauvreté désigne donc non seulement ces revenus très faibles, mais également cette incertitude quotidienne et cette instabilité permanente.

- La pauvreté est aussi culturelle. Le plus souvent les parents ou les personnes en charge des enfants n'ont pas été scolarisés eux-mêmes et, dans leur très grande majorité, ne sont pas alphabétisés ou ne le sont que de façon extrêmement faible. Ils savent qu'ils n'ont pas les moyens d'aider leurs enfants dans leur parcours scolaire, ce qui éloigne encore davantage ces derniers de l'école. Ils savent en effet que, ne pouvant leur fournir un accompagnement minimum, leur enfant aura davantage de difficultés. Certains en viennent même à penser que la scolarité n'est que du temps perdu et qu'il est préférable que les enfants apprennent dès le plus jeune âge à se débrouiller par eux-mêmes, sans passer par l'école.
- Ces conditions sociales et culturelles ont des incidences directes en termes de structuration – et déstructuration – familiale. Il est très rare que les enfants vivent avec leurs deux parents biologiques : il s'agit le plus souvent de familles monoparentales, dont les parents ont divorcé ou n'ont jamais été mariés, qui cohabitent parfois avec les membres de la famille élargie (grands-parents, oncles ou tantes, cousins, etc.) sans que pour autant ces membres ne contribuent ou ne puissent contribuer aux ressources dont disposent les parents ou la personne qui est en charge de l'enfant.

II.2 - Caractéristiques des enfants ciblés

Avant leur intégration au programme, aucune des filles n'était véritablement scolarisée : les plus jeunes (6-8 ans) n'avaient pas encore intégré le CI-CP (classes initiales du cycle élémentaire) et n'avaient jamais été préscolarisées à la "case des tout-petits" (l'équivalent des écoles maternelles)¹⁹ ; si certaines des plus grandes (9-13 ans) étaient inscrites à l'école, elles ne suivaient les cours que de façon très irrégulière et chaotique.



Classe d'âge	Nombre	%
[06-08]	52	78%
[08-10]	30	33%
[10-12]	7	8%
[12-14]	1	1%
Total	90	100%

Quel que soit leur âge et indépendamment du fait qu'elles aient ou non été inscrites à l'école, ces enfants ont un point commun, qui constitue la donnée majeure : elles ne sont pas alphabétisées ou ne le sont que de façon extrêmement partielle et faible, elles ne savent pas lire, écrire, compter et s'expriment avec de très grandes difficultés. C'est sur cette réalité que se fonde la MDE et c'est ce qui détermine le cœur de son activité.

Quels que soient les efforts des pouvoirs publics pour améliorer et développer le système scolaire, les contraintes auxquelles celui-ci se heurte restent fortes.

L'école publique n'est pas en mesure de dispenser une formation effective à *tous* les enfants, et notamment à ceux des milieux les plus défavorisés, elle ne peut donner à *tous* les moyens d'acquérir les connaissances correspondant au cycle primaire et d'aborder le collège dans de bonnes conditions.

Ce constat, partagé par les différents acteurs de l'école, se trouve en grande partie à la source de la démarche adoptée par la MDE.

¹⁹ Les cases des tout-petits ne sont prises en charge que partiellement par les pouvoirs publics : ils en construisent les bâtiments mais les frais de fonctionnement incombent aux familles (salaires des puéricultrices, matériel nécessaire aux apprentissages, etc.). Préscolarisier un enfant est donc très difficile pour les familles les plus pauvres, indépendamment de la donnée genre, qui intervient avec force dès le préscolaire.

Les données évoquées plus tôt²⁰ se conjuguent pour créer cette impossibilité : les sureffectifs qui empêchent les enseignants de travailler avec l'ensemble des élèves, le dénuement des écoles et l'absence de matériel didactique, la formation des maîtres qui n'est pas toujours à la hauteur des attentes et des besoins. Lorsqu'une classe compte plus de 50 ou 60 élèves, l'enseignant ne peut travailler qu'avec ceux qui sont les plus à même de suivre, c'est à dire qui disposent des ressources pour le faire. L'enseignant ne peut pas s'occuper des élèves qui éprouvent des difficultés ou qui sont en échec : il n'en a ni les moyens ni le temps.

Les catégories moyennes ou supérieures peuvent compenser cette faiblesse du système public en soutenant leurs enfants lorsqu'elles disposent des ressources culturelles nécessaires. Elles peuvent aussi faire appel à des répétiteurs qui viennent donner des cours à domicile aux enfants. Elles peuvent enfin contourner le problème en ayant recours aux établissements privés « haut de gamme » qui dispensent un enseignement de qualité, mais qui ne sont accessibles qu'à ces catégories aisées en raison de leur coût²¹.

Les familles qui vivent dans une pauvreté parfois extrême n'ont accès à aucune de ces possibilités et se trouvent démunies. Les enfants qui en sont issus sont les plus pénalisés par les défaillances du système scolaire. D'une part, ils ne disposent pas du minimum d'acquis leur permettant de suivre et d'apprendre, précisément en raison des milieux sociaux auxquels ils appartiennent, les membres de leur famille ne pouvant les épauler dans leurs apprentissages. D'autre part, ils ne peuvent pas non plus recourir au privé ou à des répétiteurs parce qu'ils n'en ont pas les moyens.

II.3 - Une scolarité qui passe au second plan

Au-delà du point commun qu'est la non-alphabétisation, les enquêtes sociales font apparaître deux cas de figure.

Le premier concerne les enfants qui ne sont pas scolarisés. Alors que les filles et les garçons doivent en principe commencer le cycle élémentaire à partir de 6 ans, les filles identifiées par les éducateurs spécialisés de la MDE ne l'étaient pas : elles restaient à la maison où elles accomplissaient des tâches domestiques ou commençaient déjà à travailler pour apporter des revenus supplémentaires à leurs parents. Lors des discussions avec la famille, les parents ou les personnes en charge de l'enfant expliquaient qu'ils n'avaient pas eu la possibilité de faire les démarches d'inscription pour l'année en cours, soit pour des raisons financières, soit parce que leur fille leur semblait encore trop jeune pour aller à l'école, soit parce qu'ils n'en avaient pas eu l'occasion mais espéraient pouvoir le faire l'année suivante. Ce type de situation indique presque toujours que l'enfant risque de n'être pas scolarisé ou de ne l'être que tardivement, ce qui pèsera sur l'ensemble de son parcours et l'empêchera de le suivre

²⁰ Voir chapitre 1

²¹ Il existe de nombreux établissements privés, confessionnels ou laïques. L'offre privée s'est très fortement développée depuis une dizaine d'années en raison des problèmes chroniques que connaît l'école publique et, en particulier, des grèves (très) longues qui l'affectent ; en raison également de l'émergence d'une demande, elle-même liée aux transformations sociales que connaît la société sénégalaise. Certains établissements continuent de proposer un enseignement classique de grande qualité mais pour un coût très élevé. D'autres répondent surtout aux dysfonctionnements du système public, notamment pour ce qui concerne la capacité d'accueillir les élèves : la qualité de l'enseignement qu'ils proposent est très variable - quelques fois très faible – mais ces établissements offrent aux parents la certitude que l'enfant sera tous les jours à l'école et ne traînera pas dans la rue, en cas de grèves ou d'absences. Ils coûtent moins cher, sont parfois beaucoup plus abordables mais les enfants y apprennent très peu.

pleinement. Une enfant qui est inscrite dans les classes initiales du cycle élémentaire à 8 ou 10 ans n'a quasiment aucune chance de pouvoir rattraper son retard, à plus forte raison quand elle travaille.

Le second cas de figure concerne les enfants qui sont inscrites à l'école mais ne suivent pas pour autant une scolarité effective et régulière. L'éducation des filles passe le plus souvent – et tout particulièrement dans les milieux les plus défavorisés – après les tâches domestiques qu'elles sont tenues d'accomplir ou les activités économiques qu'elles se sentent en devoir d'accomplir parce qu'elles apportent un soutien à la famille, soutien perçu comme leur incombant à elles plutôt qu'aux garçons. Vivant dans ces milieux d'extrême pauvreté, elles sont mises à contribution soit à la maison pour y prendre en charge les tâches ménagères, soit pour contribuer économiquement aux revenus de la famille en travaillant comme petites vendeuses, au marché ou dans la rue, comme leurs mères.

Elles ne vont à l'école, n'apprennent leurs leçons ou ne font leurs devoirs que si leur travail leur en laisse le temps et vivent par conséquent cette scolarité chaotique, irrégulière et décousue qui ne leur donne pas la possibilité d'apprendre. Bien souvent, elles abandonnent avant la fin de l'année. Mais si la famille les inscrit à nouveau à la rentrée suivante, l'interdiction de redoubler instaurée par l'Education nationale les oblige à passer dans la classe supérieure alors qu'elles ne disposent pas des connaissances requises pour l'intégrer. Elles recommencent par conséquent une nouvelle année chaotique qui accentue leur retard – jusqu'à ce que les règles du Collège, si elles poursuivent jusque-là, ne « boucle » le processus et ne les excluent du système scolaire²².



Il faut le souligner, même si le phénomène est connu : l'inscription à l'école n'est jamais synonyme de scolarisation effective.

Les tâches domestiques ou économiques ayant la primauté pour elles, à la différence des garçons, elles vont à l'école de façon trop irrégulière pour acquérir véritablement des connaissances.

L'interdiction faite aux enfants de redoubler en primaire les fait ainsi passer de classe en classe, sans qu'elles aient acquis les savoirs enseignés aux différentes étapes du cycle primaire, de sorte qu'elles peuvent arriver en CM-1 ou CM-2 sans savoir lire, déchiffrer, former les lettres d'un mot ou savoir compter.

²² Rappelons que le passage de classe en classe est automatique dans le cycle primaire et que, théoriquement, les enfants n'ont pas le droit de redoubler.

Les règles du Collège sont distinctes : les élèves n'ont le droit de redoubler qu'une fois et, si un deuxième redoublement s'impose, ils sont exclus. Pour des enfants dont la scolarité élémentaire a été chaotique, réussir au collège devient hors d'atteinte.

En outre, il existe une limite d'âge – 14 ans – pour passer le Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFE), qui exige d'avoir un minimum de connaissances pour être obtenu et n'est pas une formalité. Le CFE est indispensable pour pouvoir intégrer des centres de formation professionnelle publics.

Ces différents éléments – passage de classe en classe quelles que soient les connaissances puis interdiction de redoubler plus d'une fois au collège et âge limite pour le CFE – se conjuguent pour mettre à la marge puis faire sortir du système scolaire et même du système de formation professionnelle les enfants des milieux les plus démunis socialement et culturellement.

Cette situation peut concerner les garçons mais elle est monnaie courante pour les filles et relève sur le fond d'une discrimination de genre. Quelle que soit la volonté des parents, cette discrimination intervient ici de façon très nette, sans pour autant être à proprement parler perçue comme telle. La représentation selon laquelle l'école est moins nécessaire pour les filles que pour les garçons garde une très grande force, fondée sur l'image susmentionnée selon laquelle le destin d'une femme reste avant tout d'être épouse et mère. Le choix de ne pas scolariser l'enfant ou de donner la priorité au travail plutôt qu'à l'éducation n'est pas perçu par les parents ni vécu par les enfants comme une discrimination, une négation de leurs droits ou une injustice, tant cette image reste enracinée.

La question des frais scolaires en donne une assez claire illustration, lorsque les parents l'évoquent pour justifier leur choix. Ces frais sont un réel obstacle dans la mesure où ils varient entre 15 000 et 18 000 francs CFA²³, ce qui représente une somme élevée pour les familles. Mais cet obstacle est traité selon le genre : lorsqu'une famille doit scolariser plusieurs enfants, n'en a pas les moyens et se trouve dans la situation de devoir choisir, ce sont les garçons qui seront systématiquement envoyés à l'école, en raison de cette représentation culturelle enracinée.

II.4 - L'exposition à la marginalité

Outre l'éloignement de l'école, le travail de petite vendeuse rend les enfants très exposés aux dangers qui lui sont inhérents.

Pour réussir à vendre, ce qu'elles ont sur leur plateau, menthe, bissap ou arachides, les petites entrent dans les maisons, les locaux administratifs ou les chantiers et nombre d'agressions ou même de viols surviennent dans ce type de situations.

Parmi les enfants de la MDE, aucune n'a subi d'agressions graves. Mais les plus « grandes », celles de 11-13 ans, ont été dans la rue suffisamment longtemps pour avoir été marquées par cette expérience.

Être vendeuse de rue, c'est travailler économiquement de manière très précoce. C'est aussi passer une grande partie de sa journée dans la rue, c'est-à-dire osciller continuellement entre travail et condition d'enfants des rues, se tenir au bord de cette situation et risquer d'y glisser progressivement.

De ce point de vue, il faut le souligner, la MDE agit aussi comme *dispositif de prévention et de réinsertion*. Les enfants qui se trouvaient antérieurement dans cette situation sont aujourd'hui scolarisés et vont à la MDE, où elles se rendent dès qu'elles quittent l'école ou lorsqu'elles n'ont pas cours. En d'autres termes, elles sortent du travail précoce, elles sortent également de la situation de danger à laquelle se trouve exposée toute enfant qui travaille dans la rue.

Par là-même, elles sont mises à l'abri des dérives que connaissent souvent les enfants en situation de rue, de la spirale dans laquelle ils sont pris, qui peut les conduire à la marginalité sociale et aux conséquences qu'elle génère.

²³ Soit, 2 500 francs pour l'inscription scolaire, 3 000 francs pour l'uniforme qui est obligatoire, 10 ou 12 000 francs pour les fournitures scolaires.

III- Les enseignements des enquêtes sociales

La première enquête – comme les deux suivantes, qui ont concerné les 2^{ème} et 3^{ème} promotions – ont fait apparaître une même réalité sur la situation des enfants, celle dont les grandes lignes viennent d'être indiquées. Mais elles ont suscité des réactions très distinctes. Cette distinction est à retenir parce qu'elle donne des informations sur ce que peut produire un dispositif de type MDE.

Lorsque l'enquête montre que l'enfant répond aux critères d'intégration à la MDE (situation sociale de la famille, non-scolarisation ou scolarisation « fantôme », travail précoce), les éducateurs proposent aux familles le « contrat » suivant : le programme s'engage à payer les frais scolaires (inscription, uniformes, kit scolaire initial et son renouvellement), les frais de santé également et à prendre en charge l'accompagnement de l'enfant au sein de la MDE dès qu'elle n'est pas à l'école ; en retour, la famille doit accepter que l'enfant cesse de travailler et se consacre pleinement à sa scolarité. Elle doit accepter aussi de faire évoluer les méthodes éducatives auxquelles elle a recours pour les harmoniser avec celles de la MDE, en particulier renoncer aux châtimets corporels, qui restent fréquents dans la famille comme à l'école.

III.1 - D'une réaction initiale de défiance...

La première enquête et la première proposition faite aux familles ont eu lieu avant l'ouverture du dispositif en 2014, c'est-à-dire avant que les familles ne puissent en constater le fonctionnement et les résultats. La proposition s'est, le plus souvent, heurtée au refus ou au scepticisme.

Sur les 49 familles rencontrées, certaines ont accepté d'emblée, d'autres ont refusé, les plus nombreuses se sont montrées dubitatives devant la proposition qui leur était faite et les éducateurs ont dû négocier.

Les refus (et notamment le refus de recevoir les éducateurs pour parler de la proposition) s'expliquent en partie par le fait qu'elles ne croyaient pas nécessairement à ce qui leur était dit. En effet, comme beaucoup d'autres quartiers, Kandé est l'objet de nombreuses enquêtes, menées par des organismes publics ou privés, qui font très souvent des promesses - jamais suivies d'effets - à leurs interlocuteurs pour obtenir les informations qu'ils recherchent. D'où une réaction de méfiance face à la proposition qui leur était faite par les éducateurs spécialisés de FAP.

Mais ces réactions s'expliquent avant tout par la proposition elle-même, qui n'était pas convaincante pour certaines familles et provoquait des réticences.

- Les familles qui ont accepté ce contrat d'emblée – qui étaient loin d'être les plus nombreuses – sont celles qui étaient convaincues de la nécessité de scolariser leurs enfants, filles comme garçons, mais n'avaient pas les moyens financiers de le faire n'avaient pas non plus les compétences pour soutenir leur scolarité et le savaient – raisons pour lesquelles elles renonçaient.
- Celles qui ont refusé, soit d'emblée, soit à l'issue des discussions – pas les plus nombreuses non plus mais qui ont représenté une dizaine environ sur les 49 – avançaient deux arguments. D'une part, le fait que la somme rapportée par le travail de l'enfant était indispensable et que la famille ne pouvait s'en passer. Les enfants apportent, selon les cas, entre 1000 et 2500 francs par jour lorsqu'elles sont petites vendeuses, ce qui est loin d'être négligeable pour une famille vivant dans

la grande pauvreté²⁴. Mais ce premier argument était relayé, d'autre part, par des explications relatives à la scolarité des filles, dont la nécessité était mise en doute. Alors que la contribution que les filles apportaient à la vie de la famille était considérée comme indispensable, la scolarité, elle, ne l'était pas et c'est ce qui faisait la décision.

- Pour la majorité des familles qui ont accepté en revanche, les explications relatives à la nécessité de l'école et l'idée de faire un pari sur l'avenir de l'enfant étaient entendues. Mais elles n'ont pas suffi à ce moment-là – c'est-à-dire avant l'ouverture de la MDE encore une fois. Comme certaines d'entre elles l'ont raconté ultérieurement, c'est avant tout la forme indirecte de compensation qui a joué lors des médiations familiales : elles renonçaient à la contribution qu'apportait leur fille mais, en échange, obtenaient une prise en charge et une scolarisation gratuite ainsi qu'une gratuité des soins. C'est ce qui a décidé nombre d'entre elles, d'autant qu'elles voyaient la MDE comme un premier pas éventuel et se disaient que si l'association prenait en charge l'enfant en matière d'école et de santé, elle pourrait élargir cette prise en charge par la suite. Les éducateurs ont dû convaincre, ils ont dû faire jouer cette forme indirecte de compensation – dont on sait qu'on la retrouve très souvent dans des programmes d'éducation comme de santé, qu'il s'agisse de prévention du paludisme ou de vaccination infantile.

Rétrospectivement, il apparaît que le plus difficile, pour certaines familles, a été de renoncer totalement à faire travailler leurs filles. Les enfants étaient libérées du travail dans la semaine mais certaines d'entre elles devaient travailler le dimanche, jour où elles ne vont ni à l'école ni à la MDE. Les éducateurs ont dû rappeler les termes du « contrat » et les engagements pris ; ils ont dû expliquer également la nécessité de tenir compte de la fatigue des enfants : en allant à l'école de 8h à 13h puis à la MDE de 15h à 18h, les journées et semaines sont longues et le dimanche doit être consacré au repos. Les familles ont finalement entendu ces explications mais plusieurs mois ont été nécessaires pour qu'elles en tirent les conséquences – et, cette fois, non pas en raison du besoin d'aide financière que procure le travail de leurs enfants (les revenus d'une seule journée ne sont pas indispensables même dans les milieux les plus pauvres) ; mais en raison du changement culturel et social qu'implique ce « contrat » : renoncer à faire travailler les filles signifie qu'elles « sortent » du rôle qui leur est assigné dans la famille, qu'elles en occupent un autre, ce qui bouscule très fortement les représentations, leur traduction pratique et oblige à les réorganiser.

III.2 - ...à une forte demande

Les deux enquêtes suivantes, celles qui ont préparé la formation des 2^{ème} et 3^{ème} promotions en 2016 et 2017, apparaissent comme le symétrique de la première. Cette symétrie est l'un des éléments qui permettent de commencer à évaluer la portée du dispositif.

Alors qu'en 2014 les éducateurs devaient convaincre, ils ont dû, cette fois, faire face à la pression des familles qui insistaient pour que leur enfant soit intégrée au programme – toutes n'ont pas pu l'être d'ailleurs puisque chacune des promotions est limitée à 30 petites filles.

Cette pression ne les a pas surpris dans la mesure où elle a commencé à s'exercer dès la fin de la première année scolaire, une fois que le dispositif avait pris forme, que les premiers résultats scolaires avaient été divulgués et que les familles avaient pu constater les réalisations de la MDE.

Ce qui les a surpris en revanche, et a frappé les différents intervenants, est l'intensité de cette pression qui, depuis, s'exerce tout au long de l'année : des parents viennent ainsi régulièrement rendre visite aux enseignants et aux éducateurs pour leur rappeler qu'ils souhaitent voir leur enfant

²⁴ Pour donner un point de repère : 1 000 francs permettent d'acheter 2 kilos de riz.

intégrée au programme si une place se libère ou lors de la constitution de prochaines promotions, certains font intervenir des proches qui ont des liens familiaux avec les enseignants ou les éducateurs, d'autres font intervenir des salariés d'ONG présentes sur la ville et qu'ils connaissent... Certains en viennent même à se présenter comme étant dans une situation sociale plus critique qu'elle ne l'est en réalité, sachant que sont prioritaires les enfants des familles les plus démunies.

Avec la mise en route de la MDE et les premiers résultats que les enfants ont obtenu à l'école, le bouche à oreille a commencé à se développer. Les familles et les instituteurs des écoles en parlent, à Kandé comme dans les autres quartiers de la ville. Ils connaissent la MDE, savent ce qui s'y fait, constatent que des enfants qui ne savaient pas lire et écrire avant d'intégrer le dispositif obtiennent de bons - voire très bons - résultats, qu'ils réussissent à l'école et que cette réussite est donc possible, y compris pour des enfants issues de milieux très pauvres.

Les parents des petites font connaître autour d'eux les résultats obtenus par leurs filles, parce qu'ils en sont très fiers (des mères font parfois circuler les cahiers ou bulletins)²⁵, les instituteurs les font connaître également parce que ces résultats les surprennent et qu'ils voient, dans la MDE, un appui à leur propre travail. Des parents qui ne scolarisent que leurs garçons se rendent compte que ces filles « dépassent » leurs enfants à l'école, des parents issus de la classe moyenne se rendent compte que ces petites réussissent mieux que les leurs²⁶.

Indépendamment de ces comparaisons respectives, la pression apparaît comme un effet assez direct de ce bouche à oreille, des discussions et des réaménagements qu'il produit. Le terme qui revient fréquemment parmi les familles qui demandent que leur fille intègre le programme est qu'elles « pourront avoir un bon métier plus tard », terme qui expriment assez clairement ce dont il s'agit : l'image que ces familles se faisaient de l'avenir de leurs enfant est bousculée par l'expérience pratique qu'elles ont sous les yeux et, par-là, la perception de la scolarité elle-même se trouve bousculée – au moins en ce qui concerne leurs propres enfants.

Autrement dit, c'est l'existence pratique de la MDE qui semble contribuer à changer ce regard. Tant qu'il n'existe pas de point de repère pratique sur la scolarisation des filles et ses effets, les images et représentations acquises gardent toute leur prégnance et orientent la conduite des familles, comme on a pu le constater lors de la première enquête. Ces conduites, par contre, évoluent lorsque les familles sont confrontées à une expérience qui les contredit.

S'il est trop tôt pour tirer des conclusions, tout se passe comme si le dispositif MDE agissait comme une forme de *sensibilisation par le fait*. Non par le seul discours ou le travail de conviction mais par l'exemple pratique qu'il offrirait aux populations et qui, parce qu'il est d'ordre pratique précisément et parce que les familles peuvent en constater concrètement les effets pour les enfants concernés, pourrait susciter un déclic en matière d'éducation des filles.

Si son action de *sensibilisation par le fait* était confirmée, le programme MDE pourrait produire une évolution plus profonde sur l'éducation des filles, modifier les perceptions et ouvrir des capacités d'action plus fortes en la matière, bien au-delà son impact sur ses bénéficiaires directes.

²⁵ Ce qui peut sembler paradoxal à première vue, compte tenu de la « négligence scolaire » mais se comprend si l'on considère le prestige que l'école et la réussite scolaire ont à leurs yeux. Il inspire aux parents une fierté qui est palpable, à travers ces discussions ou lorsque des mères font le tour du voisinage pour montrer les résultats de leurs enfants.

²⁶ Comme ailleurs, la pratique qui consiste à se comparer les uns les autres est très répandue et le rang des enfants à l'école a son importance. Au sein des familles par exemple, les oncles, tantes ou cousins posent toujours aux enfants la question « Combien tu as pris ? » en fin de trimestre. « Combien tu as pris » signifie quelle est ta place dans le classement, fais-tu partie des « bons », dont on peut être fiers, ou des « moins bons ».

IV- Fonctionnement de la MDE

IV.1 - Mise à l'épreuve du projet et rectifications

La première année (2014-2015) a permis de mettre à l'épreuve le projet et de tirer les conséquences d'erreurs d'appréciation commises à l'origine.

Certaines des activités ont été mises en place dès la première année – outre l'accompagnement scolaire rapproché, l'apprentissage informatique, la pratique de la danse ou d'activités physiques, de jeux, qui sont nécessaires aux enfants tout en constituant la MDE comme cadre distinct (complémentaire mais distinct) de l'école. Au cours de cette première année cependant, d'autres manques ont été mis en lumière ou précisés : ils n'avaient pas été évalués à leur juste mesure initialement et n'étaient donc pas suffisamment traités. Les pratiques pédagogiques se sont, en un sens, révélées trop étroites par rapport à la situation des enfants.

Ainsi, au cours de cette première année, le soutien scolaire au sens strict avait occupé une place trop importante, qui « écrasait » les autres activités. La majeure partie du temps passé à la MDE consistait à reprendre les cours avec les filles afin de travailler sur les difficultés qu'elles y rencontraient et d'apporter les compléments nécessaires pour qu'elles puissent comprendre et suivre. Le soutien occupait la place centrale autour de laquelle gravitaient les autres activités. Ce soutien intensif a produit un effet très nettement mesurable : les résultats des compositions du 1^{er} trimestre étaient très faibles tandis que ceux de la fin d'année étaient très bons²⁷. Mais dans le même temps, le travail avec les enfants a révélé l'importance de manques et retards qui ne peuvent être traités exclusivement par du soutien scolaire :

- Manques tout d'abord en matière d'acquis préscolaires dont les petites sont généralement dépourvues. Il y a là un réel handicap, qui joue en matière de scolarité et de façon plus générale dans le développement de l'enfant. Il est donc apparu nécessaire de faire une place plus grande aux apprentissages dans ce domaine.
- Manques par ailleurs en matière de maîtrise de la langue et de capacité de compréhension. Les membres de l'équipe pédagogique avaient bien conscience du problème, qu'ils avaient pu identifier au cours de leurs pratiques scolaires antérieures. Mais l'expérience de « l'accompagnement rapproché » et du suivi individuel des enfants à la MDE leur a permis de saisir de façon plus fine, plus précise, la façon selon laquelle le problème intervient dans la scolarité et de chercher les activités et méthodes permettant aux enfants de progresser dans ce domaine – qui est bien évidemment crucial pour toute scolarité.
- De façon plus générale enfin, le soutien tel qu'il était pratiqué faisait progresser les enfants du point de vue scolaire pour l'essentiel. Pour ce qui concerne les capacités de prise de parole et d'expression, de réflexion autonome, de prise d'initiative ou d'auto-affirmation, l'évolution était plus indistincte. Les enfants enregistraient de bons résultats donc, étaient contentes de venir à la MDE (parce qu'elles y trouvaient un lieu fait pour elles, dans lequel les enseignants et l'éducateur spécialisé leur apportaient une attention constante, dans lequel elles découvraient l'informatique, etc.), mais leur progression personnelle était plus difficile à saisir que la progression proprement scolaire.

²⁷ Les compositions sont des examens qui ont lieu à la fin de chaque trimestre

En d'autres termes, le dispositif tel qu'il fonctionnait ne permettait d'atteindre qu'une part des objectifs qu'il se fixait, ce qui le vidait en partie de son sens et de sa portée.

Le bilan de cette 1^{ère} année et les débats qui ont eu lieu au sein de l'équipe éducative ont donné l'occasion de réfléchir à cette limitation et de réorganiser le dispositif en conséquence. La « gamme » des activités proposées aux enfants a été élargie à des pratiques éducatives leur donnant d'une part les moyens de combler ces manques et retards et mettant l'accent d'autre part sur les outils nécessaires pour se construire et de s'affirmer individuellement.

Enfin, une place de plus en plus importante a été faite aux outils de l'Ideas Box, en particulier les tablettes, particulièrement appréciés des enfants, qui permettent aux enfants de dépasser dans certains cas les difficultés qu'elles rencontrent lorsqu'elles ont recours à des supports plus classiques. Des activités dites « théâtre » ont été intégrées au dispositif parce qu'elles sont apparues comme un outil adapté pour que les enfants apprennent à s'exprimer, prennent confiance en elles et améliorent leur connaissance de la langue. Des travaux manuels, des activités de graphisme ou d'expression corporelle, par exemple, ont été introduits ou renforcés dans cette gamme d'activités, comme moyens de combler le retard des enfants en matière de gestes et mouvements qui relèvent des apprentissages préscolaires. Les jeux éducatifs ont été plus largement introduits, parce qu'ils sont une façon de poursuivre l'apprentissage sous une forme ludique qui ne diminue en rien leur efficacité dès lors que les enseignants et enseignants-animateurs savent les organiser de façon à ce qu'ils remplissent cet objectif etc.

Cette réorganisation a fondé les bases sur lesquelles le dispositif fonctionne actuellement et l'économie d'ensemble des différentes activités.

IV.2 - Organisation actuelle de la MDE

Les enfants viennent à la MDE lorsqu'elles n'ont pas cours à l'école. Celle-ci fonctionnant désormais en journée continue, elles y viennent au minimum 4 demi-journées par semaine (les lundis, mercredis, vendredis après-midi et le samedi matin).

Dans la pratique, elles se rendent beaucoup plus souvent à la MDE. Dès qu'elles n'ont pas cours, lorsque les écoles sont en grève ou lorsque les enseignants sont absents, elles y viennent de façon systématique. En moyenne, les bénéficiaires sont donc présentes à la MDE entre 15 et 20 heures par semaine.

Elles se répartissent en petits groupes de travail consacrés à du soutien scolaire d'une part, qui consiste à reprendre ce qu'elles ont vu en classe pour l'approfondir, répondre aux incompréhensions qu'elles signalent ou que signalent leurs instituteurs, en travaillant sur différents supports (tableau, ardoise, cahier, applications et logiciels éducatifs). Cette activité, qui demande le plus d'attention et de concentration, se déroule au cours de la première partie de la matinée ou de l'après-midi. Hors circonstances exceptionnelles comme la préparation d'examens, qui conduisent à poursuivre le soutien après la récréation, la seconde partie de la matinée ou de l'après-midi est consacrée à des activités dites « parascolaires » (lecture, expression orale, activités théâtrales, danse, travail autour de films ou dessins animés, etc.) mais qui, de fait, prolongent les apprentissages et permettent de les approfondir.

L'équipe pédagogique, qui était initialement constituée de trois enseignants et d'un éducateur, a été élargie au fil de l'arrivée des nouvelles promotions – trente enfants supplémentaires en 2016 puis trente en 2017 – et les profils ont été diversifiés pour tenir compte de l'expérience de la première année, des leçons et des conséquences qu'il fallait en tirer. Elle est aujourd'hui constituée de :

- Quatre enseignants, venus d'écoles publiques ou privées, qui disposent des compétences et de l'expérience nécessaires en matière d'apprentissages scolaires proprement dits ;
- Deux enseignants-animateurs qui, outre leur expérience d'enseignement, disposent chacun de formations spécifiques, l'un dans le domaine de la formation à l'informatique et à son usage par des enfants pour lesquels l'outil est nouveau ; l'autre dans le domaine du préscolaire.
- Deux autres enseignants-animateurs spécialisés pour leur part dans le domaine de l'expression orale, de la danse et de l'expression corporelle ;
- Deux éducateurs spécialisés, dont la mission est d'assurer le suivi psychosocial des enfants²⁸.

Outre les réunions hebdomadaires qui sont consacrées au travail dans son ensemble, les membres de l'équipe échangent en permanence pour coordonner leurs activités – pour qu'un module d'activité théâtrale, consacré à l'écriture d'une saynète, corresponde à une phase où des enfants présentent des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit et soit un moyen de contourner le blocage par exemple, ou pour qu'un jeu de cartes comme le Uno, soit un moyen de dépasser à nouveau des difficultés en arithmétique. Cette coordination permet de chercher la meilleure « voie de passage » pour surmonter ces blocages et de choisir le support le plus adapté.

Chaque année commence par une cérémonie de remise des kits scolaires qui est l'occasion de réunir enfants, familles et responsables du quartier, pour faire le point sur le projet et poser les bases de la relation entre enseignants de la MDE et familles afin de commencer à impliquer ces dernières dans le processus. Il s'agit également de marquer solennellement la place de la MDE dans la vie du quartier. Dans le même temps, les inscriptions à l'école permettent de faire le point avec les instituteurs et les directeurs des établissements scolaires, de nouer et renforcer le fil d'une relation maintenue tout au long de l'année et essentielle à la bonne marche du programme et à la réussite des enfants.



²⁸ Chacun de ces enseignants, et éducateurs spécialisés sont des professionnels diplômés et disposent d'une expérience en matière d'éducation des jeunes enfants. La MDE s'adresse à des enfants non-alphabétisés et vise à les conduire jusqu'au collège et au lycée voire jusqu' à l'enseignement supérieur : de tels objectifs exigent que le programme MDE soit porté par des professionnels expérimentés afin d'en assurer la qualité et l'efficacité.



Rentrée scolaire 2017-2018



Une grand-mère et sa petite-fille le jour de la rentrée

En 2014, lorsque le dispositif démarrait, l'équipe éducative a développé des activités visant à ce que les enfants s'approprient la MDE et s'y sentent chez elles, condition sine qua non au bon déroulement des activités. Les deux premiers mois ont fait une large place aux groupes de chants, de danse et aux activités ludiques ou socioéducatives (« chasses au trésor » pour que les enfants explorent les locaux et découvrent le matériel éducatif et informatique, mini-enquêtes que les enfants étaient incitées à réaliser sur l'activité des membres de l'association afin de les « mettre en position de chercheur »). Il s'agissait de faire en sorte que les bénéficiaires s'approprient ce mouvement et accomplissent un tout premier pas les conduisant à travailler par elles-mêmes.



L'envolée

C'est à l'issue de cette phase au cours de laquelle les enfants ont pu « apprivoiser » la MDE que les activités d'enseignement ont débuté.

En 2016 et 2017, les enfants des nouvelles promotions connaissaient la MDE, elles ont été accueillies par celles qui les avaient précédées et ce temps d'adaptation a été beaucoup plus court.

Tout au long de l'année, l'équipe échange en permanence avec les instituteurs des classes de l'école ou sont inscrites les enfants afin d'harmoniser le travail de la MDE avec le déroulement de l'année scolaire et l'avancée des apprentissages. De même, elle reste en relation continue avec les familles des enfants : outre une réunion trimestrielle dont l'objet est de faire le point autour des résultats obtenus par les enfants, les éducateurs et les enseignants vont rencontrer les familles pour faire le point individuellement.

Le dialogue régulier avec les familles, la relation avec les écoles (instituteurs et chefs d'établissements) puis avec le collège à partir de la 2^{ème} année, les liens noués dès l'origine avec le Conseil de quartier, ont permis au dispositif de trouver sa place au sein de la communauté. Il en est désormais l'une des composantes et l'un des points de référence en matière d'éducation.



Réunion avec les familles

Chapitre III

La MDE, pratiques et méthodes

La MDE organise son travail selon les axes de travail suivants, qui se complètent :

- Procurer aux enfants l'accompagnement scolaire nécessaire au suivi d'une scolarité effective, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux. La MDE est donc un *dispositif complémentaire* à l'école publique. Elle ne s'y substitue pas, elle n'est pas une école-bis, elle accompagne le parcours scolaire des enfants pour leur donner les moyens d'acquérir et assimiler les connaissances et ainsi leur donner toutes les chances d'effectuer une scolarité pleine et entière. Cette finalité est au cœur du programme MDE, elle oriente les activités et les méthodes pédagogiques qui y sont déployées.
Les activités mises en œuvre ne se résument pas pour autant aux seules disciplines enseignées à l'école. L'objectif est de préparer l'avenir des enfants au-delà du primaire et de leur donner par conséquent les connaissances qui leur sont indispensables dans cette perspective, tout particulièrement dans le domaine du numérique. En effet, il est aujourd'hui impossible de faire l'impasse sur cet apprentissage dès lors qu'on envisage une scolarité qui va jusqu'à son terme et vise à trouver ses débouchés professionnels. Faute de moyens, l'école publique ne peut leur donner cette formation. La MDE la propose aux enfants, leur donne accès aux outils numériques et à leurs usages, elle donne une place prépondérante à cet apprentissage : c'est en cela également qu'elle s'inscrit dans une *démarche de complémentarité* avec l'école publique.
- Assurer un suivi psychosocial continu, nécessaire en raison de l'histoire et des conditions de vie sociales et familiales particulièrement précaires des enfants, qui les rend plus fragiles et plus sujets à instabilité que celles et ceux d'autres milieux sociaux.
Ce suivi psychosocial vise à faire en sorte que les enfants qui se sont engagés dans le parcours école-MDE y trouvent pleinement leur place et s'y maintiennent, au minimum jusqu'à la fin du cycle élémentaire, et, si possible, au-delà²⁹ – ce qui n'est jamais gagné d'avance, leur fragilité les exposant davantage au décrochage scolaire. Le travail consiste donc à leur procurer un appui au quotidien, qui est nécessaire pour qu'elles puissent poursuivre le parcours engagé et qu'elles puissent y progresser.
- De façon plus générale enfin, la MDE vise à doter les enfants de ressources leur permettant de s'affirmer et d'amorcer leur autonomisation. Elle vise à créer, dès le moment de l'école primaire, les conditions favorisant leur construction en tant que femmes, de manière autonome. C'est en cela aussi, mais plus largement, que la MDE constitue un *dispositif complémentaire* à l'école publique.

Ces axes de travail structurent la démarche et la pratique qu'elle met en œuvre.

²⁹ Sept enfants de la 1^{ère} promotion sont aujourd'hui au collège et restent prises en charge à la MDE.

I- Les pratiques éducatives

I.1 - L'apprentissage des fondamentaux

Les enquêtes sociales l'ont montré : lorsqu'une enfant arrive à la MDE, quels que soient son âge et la classe dans laquelle elle est (ou sera) inscrite à l'école, elle est le plus souvent analphabète. Sur les 90 enfants intégrées au programme, la quasi-totalité d'entre elles ne savait pas lire, écrire, compter, ne comprenait pas ce qui leur était dit à l'école et s'exprimait avec de grandes difficultés.

Les « petites », âgées de 6 à 8 ans, qui n'ont jamais été scolarisées, ne connaissent pas les lettres ni les chiffres et ne connaissent, au mieux, que quelques mots de français. Elles sont également démunies pour des savoirs élémentaires qui ne relèvent pas, ou pas uniquement, du scolaire (se repérer dans les couleurs par exemple). Une telle situation est « normale », compte tenu de l'absence de toute scolarisation antérieure et des milieux sociaux auxquels elles appartiennent. Dans le cas de ces « petites », la non-alphabétisation n'est pas un problème majeur : elle peut être encore rapidement rattrapée à 6-8 ans, d'autant que les enfants de cet âge intègrent les classes de CI-CP, celles qui doivent en principe permettre l'apprentissage de ces fondamentaux. L'équipe éducative de la MDE donne la priorité à cet apprentissage des fondamentaux, selon des méthodes qui offrent la possibilité de remédier aux difficultés de l'école publique et de permettre aux enfants de les maîtriser dans le temps dévolu à ces classes initiales du cycle élémentaire.

Les « grandes », les enfants de 9 à 13 ans qui ont été scolarisées de façon très instable et irrégulière (allant à l'école quand elles ne travaillent pas pour apporter un complément de revenu à leur famille ou dans le cadre domestique) sauront reconnaître certains chiffres ou lettres mais sans avoir la capacité d'aller plus loin. Elles savent distinguer le « t » et le « a » par exemple mais ne sauront pas associer les deux lettres. Elles savent compter jusqu'à 10 mais sur le mode de la comptine et ne sauront pas reconnaître l'un ou l'autre de ces 10 chiffres si elles doivent les lire.

Pour elles, l'absence d'alphabétisation est un problème majeur dans la mesure où elle crée une distorsion forte entre ce que les enfants savent et ce qu'elles sont tenues de savoir pour pouvoir suivre à l'école : lorsqu'une enfant ne sait pas lire ou reconnaître les lettres en CE-2 ou CM-1, ce qui est fréquent, elle est évidemment confrontée à un obstacle qui la mettrait en marge ou la conduirait à l'abandon si elle ne pouvait pas bénéficier d'un accompagnement renforcé. Le travail de la MDE va donner la priorité au rattrapage des fondamentaux, comme pour les plus petites, mais dans des conditions plus difficiles.

Pour ce qui concerne l'écriture, la situation initiale des petites et des grandes est plus proche. Les 6-8 ans ne savent pas faire usage d'un crayon ou d'un feutre et, presque toujours, ne savent pas comment le saisir et l'utiliser ne serait-ce que pour tracer des formes. Les 9-13 ans savent les saisir, lorsqu'elles ont été partiellement scolarisées d'une part et parce qu'elles ont appris, par exemple, à se servir d'un couteau de cuisine pour éplucher les légumes ou les fruits. Elles savent également tracer des traits mais ne savent pas écrire : lorsqu'elles recopient une leçon que l'instituteur a écrit au tableau, elles la recopient graphiquement, en omettant certaines lettres ou sans laisser d'espaces entre les mots, sans parvenir à « écrire droit » sur une ligne. De plus, elles n'arrivent pas à relire leur cahier lorsqu'elles sont à la MDE : les enseignants, qui ont travaillé dans les écoles publiques, connaissent le programme, reconnaissent le contenu de la leçon et pourront la retrouver à partir de ce qui est lisible dans ce que les enfants ont recopié.

La non alphabétisation constitue en quelque sorte le point de départ pour la MDE. C'est à partir de cette situation initiale que l'accompagnement scolaire est structuré, c'est ce qui détermine le contenu et les méthodes du soutien comme des autres activités.

I.1.1 - Les apprentissages scolaires

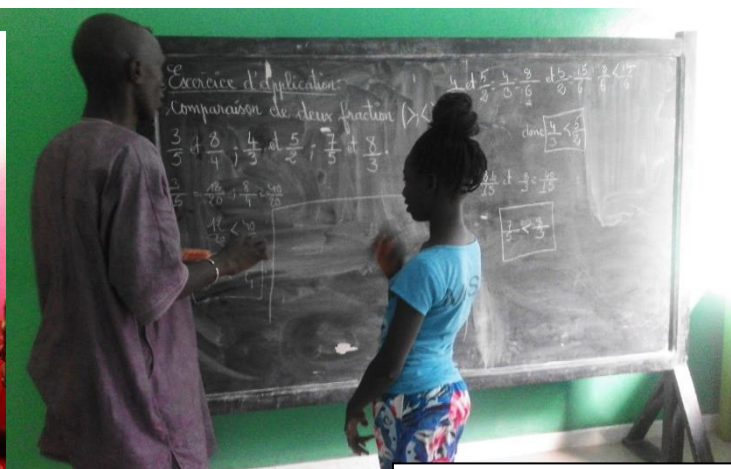
En ce qui concerne les disciplines scolaires, la MDE suit le programme de l'école et s'y adapte. Elle organise le travail proprement scolaire selon l'Approche Par Compétences (APC), adoptée par l'Education Nationale au Sénégal. Le soutien scolaire à la MDE est donc indexé sur les programmes officiels et sur les enseignements que les enfants suivent à l'école³⁰. L'équipe éducative a formalisé un ensemble de compétences à acquérir, dont elle a dressé une liste sous forme de fiches permettant d'accompagner individuellement les enfants.

Ces fiches concernent les différentes matières enseignées à l'école, la communication, la lecture, l'écriture, le calcul, etc. Elles vont de « lire les lettres A et O » à « la distinction entre l'infinitif et le participe passé », du « verbe être » aux « différents types de phrases (affirmative, négative, active, passive) », de « compter jusqu'à 20 » à « multiplier et diviser des nombres complexes » ou « multiplier des fractions », de « se repérer dans l'espace (gauche-droite, haut-bas) » à « construire les figures géométriques et calculer les dimensions de ces figures », de « estimer les distances : près-loin » à « identifier les mesures de capacités, de poids, de surface, de volume », etc³¹.

Autrement dit, la première activité de la MDE consiste à reprendre et travailler chacune des connaissances que les enfants doivent acquérir au cours de chaque année scolaire, depuis le CI-CP jusqu'au CM-2, à la préparation du CFE et de l'examen d'entrée en 6^{ème}.



Groupe de soutien cycle 1



Groupe de soutien cycle 2



³⁰ L'Approche Par Compétences (APC) fait l'objet de débats dans le monde scolaire et parmi les observateurs et spécialistes des questions pédagogiques. C'est au sens littéral du terme que la MDE l'emploie, comme très souvent dans les établissements scolaires qui l'ont adoptée, c'est-à-dire au sens d'un ensemble de savoirs faire et savoirs être que l'enfant a besoin de maîtriser pour réussir sa scolarité – et réussir au-delà de sa scolarité.

³¹ Voir annexe 1

Il s'agit ici de « travaux pratiques » classiques, qui consistent à revenir sur les notions, les questions abordées en classe et à réaliser des exercices qui leur sont liés pour que les enfants assimilent chacune de ces notions, questions, opérations à réaliser etc.

Les « fiches compétences » constituent de ce point de vue le fil conducteur que suit l'équipe éducative durant l'année. Le travail qu'elle réalise passe par les groupes de soutien consacrés aux matières enseignées à l'école (lecture, écriture, grammaire, arithmétique, etc.) et consiste à faire en sorte que chacune des compétences correspondant au niveau de l'enfant soit effectivement acquise en fin d'année. Autour de ce fil conducteur, les enseignants ajustent leur activité au jour le jour selon ce que les enfants font à l'école et les difficultés qu'ils y rencontrent.



I.1.2 - La formation au numérique

Depuis sa phase d'élaboration le projet vise à concevoir la formation au numérique comme faisant partie des apprentissages fondamentaux et lui donner par conséquent une place prépondérante.

D'abord et avant tout parce que le numérique n'est pas un « plus » dont il serait possible de se priver et parce qu'il doit être considéré aujourd'hui comme l'un des éléments constitutifs de toute éducation. Si l'on veut réduire la fracture numérique, c'est dès le plus jeune âge qu'il faut initier les enfants pour qu'ils soient à même de se servir de l'outil et d'en maîtriser l'usage – constat qui vaut particulièrement au Sénégal et, plus largement, en Afrique.

Mais aussi parce que les logiciels éducatifs et les applications constituent des supports précieux pour la formation proprement scolaire comme pour le développement des facultés de l'enfant. Ils sont donc intégrés aux apprentissages et viennent en complément de supports plus classiques.

En d'autres termes, la MDE aborde le numérique comme une compétence en tant que telle, d'une part, qu'elle doit faire acquérir aux enfants parce qu'elles en auront besoin pour la suite de leurs études et pour leur vie future ; et d'autre part comme outil leur permettant de travailler la grammaire, les maths ou les autres disciplines qu'elles apprennent à l'école en tirant parti des ressources qu'il offre et met à leur disposition.

Dans cette perspective, la démarche initiale consiste à initier les enfants à cet outil qu'elles ne connaissent pas et découvrent. L'initiation passe par cette phase de découverte : ce qu'est une unité centrale, un clavier, un écran ou une souris et ce à quoi ils servent. L'enseignant animateur explique chaque composant dont elles auront à se servir et leur en apprend les usages de base : allumer et éteindre, utiliser la souris et se repérer sur l'écran, ouvrir un jeu ou un dossier, mettre le son, l'activer et le désactiver etc., de façon à ce qu'elles prennent l'habitude de ces manipulations, qu'elles leur deviennent familières, comme le sont l'ardoise ou le cahier, avant qu'elles ne deviennent des automatismes.

A l'issue de cette phase d'initiation, les élèves abordent celle de l'usage proprement dit : comment entrer sur une plateforme éducative par exemple et accéder à son compte (entrer leurs identifiants et leurs mots de passe pour y accéder), choisir les exercices de conjugaison, de vocabulaire ou de maths sur lesquels elles doivent s'exercer puis réaliser l'exercice en question – toutes choses qui exigent un véritable apprentissage puisque l'outil lui-même et ce à quoi il donne accès est radicalement nouveau pour les enfants. On constate cependant qu'elles s'y familiarisent rapidement.³²

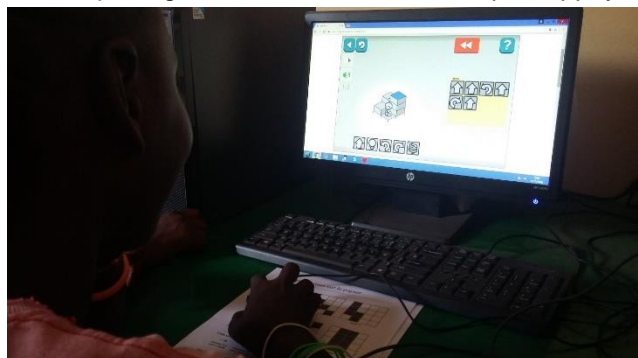


³² En 2014-2015, l'apprentissage est passé par la plateforme AlphaOmédia : chaque enfant y a créé son compte utilisateur et a pu accéder aux vidéos de cours et aux exercices basiques qu'elle propose. Par la suite, elles ont travaillé sur des logiciels et applications choisis par l'équipe éducative, sur les contenus de la plate-forme KhanAcademy qui leur sont accessibles ainsi que sur les tablettes de l'IdeasBox et sur les applications que BSF et FAP ont choisi pour alimenter le travail de la MDE.

L'usage de l'outil demande une attention constante des enseignants pour qu'il soit dirigé vers l'objectif voulu quand il s'agit de logiciels ou applications éducatives.

Outre le matériel de l'Ideas Box, la MDE est équipée d'une salle informatique, dotée de 15 ordinateurs. Les enfants y travaillent en petits groupes, comme dans les autres activités, chacune dispose donc d'un ordinateur sur lequel elle peut s'exercer ou travailler. Les filles y font régulièrement des exercices basiques : reconnaissance de lettres ou de chiffres par exemple ou, quand elles commencent à lire, choix d'un mot qui apparaît parmi d'autres, associé à une image et qu'il faut donc réussir à identifier (image d'un fruit présentée à côté des mots calendrier, fruit et assiette) ; elles vont facilement tâtonner. Elles ne chercheront pas toujours à trouver la bonne réponse mais cliqueront au hasard sur les différents mots jusqu'à ce que la bonne réponse apparaisse. Très logiquement, la capacité d'attraction de ce qui apparaît sur l'écran (lumières, mouvements, couleurs, clignotements) l'emporte sur la visée éducative, qui tend à ce que l'enfant cherche et prenne le temps de chercher le mot juste parmi ceux qui se présentent avant de cliquer sur celui qu'elle a choisi. Cette visée disparaît si l'enseignant n'est pas présent, attentif à ce que font les enfants et s'il n'intervient pas pour qu'elles apprennent ce qu'est un logiciel éducatif et apprennent à s'en servir aux fins voulues. Cette « médiation » est une condition, notamment lorsqu'il s'agit des plus jeunes, pour que l'usage du logiciel remplisse les fonctions qui sont les siennes. Si cette médiation fait défaut, l'utilisation du logiciel n'atteint pas les objectifs voulus et perd sa fonction d'enseignement.

Une même initiation est mise en œuvre sur les autres outils numériques, en particulier les tablettes qui sont un support privilégié pour les apprentissages scolaires tout en permettant aux enfants de se familiariser avec l'objet et d'apprendre à en faire usage. Cet outil est très apprécié par les élèves qui ont tendance, comme tout enfant, à se « jeter dessus dès qu'elles les ont entre les mains », en raison de leur dimension ludique. L'initiation prend appui sur cette attraction spontanée tout en la canalisant : là où, sur les ordinateurs, les enfants apprennent dans un premier temps à reconnaître les fonctionnalités de base, elles apprennent ici à suivre les différentes étapes qui leur permettent de maîtriser l'objet : comment allumer éteindre à nouveau, choisir les applications et, surtout comment faire usage du tactile (comment appréhender l'écran, quels gestes avoir, comment ne pas appuyer trop fortement sur les icônes ou éviter de déclencher une opération par mégarde parce que l'écran a été effleuré, etc.). Lorsqu'elles ont pris l'outil « en mains », les enseignants les font travailler sur les différentes applications d'écriture, de calcul, de grammaire, ou sur des jeux ayant une portée éducative.³³



³³ Quelques exemples : *Pics for kids* (dessin et coloriage pour les enfants de CI-CP); *Mes mots riment* (application visant à associer des mots synonymes, qui se répondent ou comportent un même affixe); *Le conjugueur*, qui permet de conjuguer les verbes à tous les temps, des plus simples aux plus complexes (et s'adapte à la progression scolaire donc); *Take maths*, jeu éducatif permettant de travailler les maths des niveaux basiques au niveau CM-2, etc.

D'autres applications ne sont pas étroitement indexées sur le programme scolaire et consolident les apprentissages tout en élargissant leur champ. Exemples : *Kirikou, enfant extraordinaire*, qui permet d'apprendre à se repérer dans des ensembles d'images et de mots à comprendre et organiser; *G-compris*, qui propose des activités tous terrains pour progresser dans la compréhension des mots, des nombres, etc.

Pour les enfants de la première promotion, l'ordinateur et les tablettes sont à présent des objets usuels, qu'elles utilisent couramment, dont elles se servent pour leurs études (recherches sur le net quand elles doivent préparer un exposé), dont elles se servent également comme « fenêtre sur le monde ». Pour les plus jeunes, cette fenêtre donne accès à des géographies, des climats, des animaux, des villes, des objets, des formes qu'elles ne connaissaient pas et qu'elles découvrent grâce à ces logiciels et applications.

Pour les plus grandes, le net offre une réelle ouverture sur le monde, utile pour leurs études. Cependant, cet accès au net et à la lecture produit aussi des changements plus profonds, comme s'ils ouvraient leur horizon, ce dont se rendent compte les enseignants à travers les questions qu'elles posent ou les interventions qu'elles font lors des causeries.

I.1.3 - L'intégration des apprentissages préscolaires

L'expérience de la première année l'a montré : les enfants accusent des manques et retards importants en matière de psychomotricité, les plus jeunes n'étant pas maîtres de leurs mouvements, d'où la nécessité de créer des modules consacrés aux apprentissages préscolaires.

De fait, les enfants qui ne sont pas scolarisés n'ont pas davantage été préscolarisés non plus et n'ont donc pas acquis les savoirs faire ou être du niveau maternel ou de la « case des tout-petits ».

Les filles de 6-8 ans, trop jeunes pour aller vendre dans la rue, sont le plus souvent restées avec leur mère, dans cadre domestique et, à la différence des garçons, elles en sortent très peu. Alors que les garçons jouent dehors, devant ou autour de la maison, font du sport ou participent à des activités collectives informelles, les filles restent à la maison et ne bénéficient donc pas des formes élémentaires de socialisation entre pairs – ce qui veut dire aussi : des formes d'apprentissage – dont peuvent bénéficier les garçons.

L'une des conséquences et qu'à 6 ou 8 ans, parfois même plus tard, elles ne maîtrisent pas les « savoirs » basiques de psychomotricité : elles ont les plus grandes difficultés à coordonner leurs mouvements, à courir sans « se prendre un pied dans l'autre », sauter, lancer, ou se repérer dans l'espace. Elles ont les plus grandes difficultés aussi à agir en groupe, n'ayant pas été en position d'apprendre à coopérer. Autrement dit, elles n'ont pas eu l'occasion d'intégrer ces savoir-faire et être nécessaires pour pouvoir construire une scolarité pleine et entière et, au-delà de la scolarité, pouvoir grandir.

Cette situation conduit, en premier lieu, à développer des activités qui permettent aux enfants d'acquérir les bases initiales de psychomotricité fine qui leur font défaut. Il est assez clair que le dispositif ne peut tenir les objectifs qu'il se fixe s'il n'élargit pas ses enseignements aux apprentissages préscolaires et ne les intègre pas à l'ensemble de ses activités.

Cette intégration passe par différents modules qui leur sont consacrés, dont certains ne concernent que les filles du cycle 1.

Elles font d'abord des exercices sur des pinces à linge avant d'en réaliser sur tablettes numériques. Elles « travaillent » d'abord avec des pinces à linge pour apprendre à serrer-desserer les doigts, les attachent les unes aux autres puis les détachent, fabriquent des lianes, des serpents, des routes etc. ; elles travaillent ensuite à la fabrication de tableaux dont les images sont constituées de petites perles (qu'il leur faut saisir avec une aiguille, encoller puis placer à l'endroit voulu), à l'assemblage de

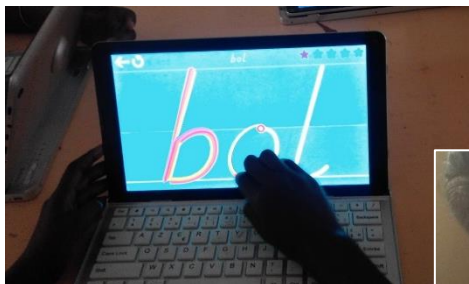
puzzles (qui vont dans le même sens et sont aussi des outils de reconnaissance des couleurs et des lettres parfois)³⁴.



Toucher, sentir faire : méthodes Montessori



L'acquisition des bases de psychomotricité implique également un apprentissage du tracer. L'équipe pédagogique utilise ici les tablettes comme support privilégié. L'application « j'écris en script » est un des outils utilisés : l'enfant doit suivre du doigt la forme de la lettre en train de s'écrire et suivre cette forme dans le sens où elle s'écrit (pour le « b » elle doit commencer par le haut de la barre verticale puis la remonter pour tracer le demi-cercle qui fera ce « b »).



³⁴ Ce type d'activité s'inspire de la méthode Montessori, fondée sur le toucher-sentir-faire, que la MDE utilise largement en raison des résultats qu'il produit.

Dans le même sens, les enfants s'exercent dans le sable, en y traçant avec le doigt des traits horizontaux, verticaux, obliques et ronds (constitutifs des lettres de l'alphabet), ou en manipulant les pièces de jeux de construction.



Ces modules sont donc à mi-chemin du préscolaire et des premiers apprentissages qui conduisent à la lecture et l'écriture. Le dispositif doit nécessairement intégrer cette jonction et ne peut en faire l'économie compte tenu des rattrapages à effectuer.

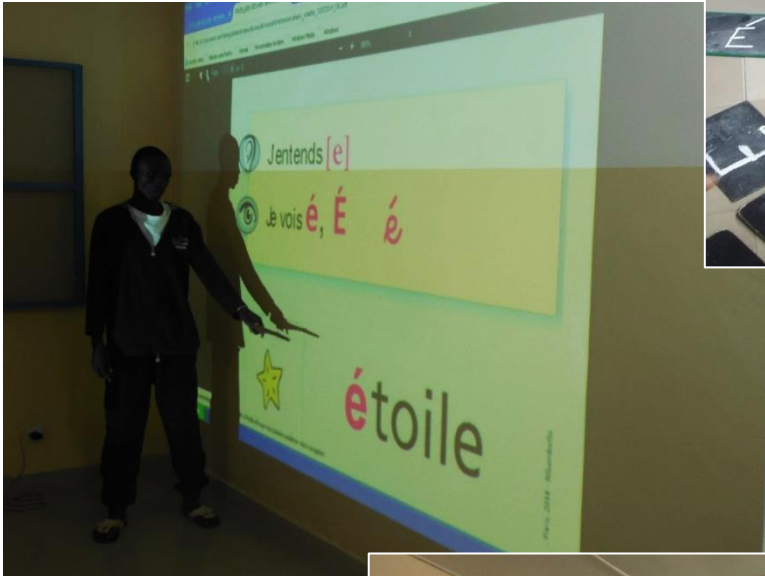
Ils permettent de combler les manques et retards des enfants dans un délai assez bref. Au bout de 6 à 8 mois, les filles concernées sont capables de saisir un

crayon ou un stylo et de commencer à tracer des formes puis des lettres.

Au-delà de la psychomotricité, le recours à ce type de méthode apparaît particulièrement adapté à des enfants appartenant à des milieux culturellement défavorisés, milieux dans lesquels la non scolarisation des filles est la plus répandue.

Dès lors qu'on aborde des questions plus complexes ou « abstraites », la méthode du sentir-toucher-faire ou celles allant dans le même sens permettent d'adosser l'enseignement à des expériences d'ordre pratique qui aident fortement les enfants. En effet, faire l'expérience de ce qu'est un chiffre en manipulant le nombre de cailloux correspondant ou en faisant bouger du doigt le nombre de bâtonnets correspondants sur un écran leur permet de saisir via une expérience pratique ce qu'est l'unité ou la multiplication et de l'appréhender de façon plus approfondie qu'à travers des méthodes plus classiques. Quant à l'apprentissage des lettres, la méthode phonétique et gestuelle³⁵ va dans le même sens. Elle fait appel au geste, à l'œil et à l'oreille pour reconnaître les lettres puis les associations de lettres. Cette méthode produit des résultats tangibles, sans doute parce qu'elle fait appel aux différentes facultés de l'enfant et ouvre le champ de l'apprentissage, ce qui est d'autant plus approprié que certains sons ne figurent pas dans leur langue maternelle.

³⁵ Méthode Borel Maissonny



Ce travail sur les bases conduit, en second lieu, à des activités basées sur le rapport à son propre corps et à ses mouvements.

Les activités diffèrent en fonction de la tranche d'âge :

- Les unes concernent les plus jeunes de cycle 1 et les activités de type maternelle-case des tout-petits dont elles n'ont pas bénéficié (courir, faire des slaloms et des relais, lancer des balles et des ballons ou prendre part à des chorégraphies ...).
- Les autres concernent l'ensemble des filles et sont consacrées aux activités danse, fitness, yoga, arts martiaux ou activités sportives. Elles ne sont plus exclusivement un rattrapage du préscolaire et concernent aussi des enfants qui disposent des savoirs basiques mais ne sont « pas à l'aise dans leurs mouvements ». Ces pratiques sont autant d'outils qui leur permettent de prendre possession de leur propre corps et c'est en ce sens qu'elles sont essentielles.



Les difficultés ne sont pas du même ordre selon les âges. Les plus jeunes ne se lancent pas facilement et mettent du temps à y parvenir, c'est-à-dire à dépasser leur « timidité », et les plus grandes du cycle 2 éprouvent de leur côté des difficultés à synchroniser leurs mouvements, à se les approprier et pouvoir les diriger avec aisance.

Ces activités renvoient au mode de socialisation des filles et aux manques qu'il produit. C'est ce qui fait leur nécessité dans un projet de ce type. Il s'agit de remédier à tous ces manques, pour rendre possible leur scolarité et préparer leur vie future, raison pour laquelle un programme d'éducation des filles doit leur accorder de l'importance.

I.2- Des méthodes adaptées à la situation des enfants

I.2.1 – Des groupes de niveaux et approche individualisée

Les apprentissages passent par un travail en groupes de dimensions réduites (une dizaine d'enfants en moyenne) permettant un suivi individuel au quotidien et donnant la possibilité d'aller au plus près des difficultés de chacune.

- Le suivi individuel est le premier élément qui s'avère déterminant. Les enseignants connaissent chacune des enfants, savent où elles en sont, quels sont leurs atouts et leurs points faibles, quels sont les méthodes et les supports qui fonctionnent au mieux avec elles. Ils peuvent ainsi individualiser le suivi et lui donner son efficacité.
- Deuxième caractéristique, déterminante elle aussi : ces groupes ne sont pas constitués selon leur âge (elles peuvent avoir le même âge et des acquis très différents), ni selon les classes dans lesquelles elles sont inscrites à l'école (elles peuvent être inscrites dans la même classe et disposer de compétences très différentes). Au contraire, ils sont constitués selon le niveau qui est le leur (en lecture, écriture, arithmétique, etc.) afin d'adapter et de cibler au mieux les activités qui s'y déroulent. Celles-ci se répartissent en deux cycles : les rattrapages et apprentissages fondamentaux correspondent au cycle 1, et les apprentissages élémentaires au cycle 2. Un groupe consacré à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture par exemple peut donc réunir des enfants de CI-CP ou CE-1 et de CM-1 si les élèves scolarisées dans cette classe ne maîtrisent pas les notions de base ou certains des fondamentaux qui leur sont indispensables pour suivre en CM-1.

Pour commencer, les enfants qui entament leur parcours à la MDE sont répartis en trois groupes de dix (chaque promotion comprenant 30 enfants), au hasard. Une fois passées les premières semaines et les premières évaluations, cette répartition aléatoire fait place à une répartition par niveau. Les enfants qui ont intégré la MDE l'année ou les années précédentes et que l'équipe éducative connaît donc bien, sont réparties d'emblée selon leur niveau.

Les fiches compétences mentionnées précédemment permettent de suivre avec précision le niveau de l'enfant. Des puces de couleur permettent d'évaluer, sur chacune des connaissances, ce qui est « *non acquis* », « *en cours d'acquisition* » ou « *acquis* » par chacune des élèves et de les accompagner ainsi au jour le jour, de connaître leur progression comme les difficultés qu'elles rencontrent sur l'une ou l'autre de ces connaissances et, dans ce cas, d'y remédier.

- Troisième caractéristique : outre le niveau, les groupes sont aussi constitués selon les difficultés spécifiques rencontrées au jour le jour, selon les besoins et les demandes qu'elles formulent sur ce qu'elles n'ont pas compris à l'école, selon ce que les enseignants décèlent

I.2.2 – Des pratiques et méthodes en interconnexion

Ces modules et groupes sont consacrés au soutien scolaire mais ne s'y réduisent pas. Ils sont également le lieu d'un travail éducatif qui passe par des pratiques et méthodes différentes (lecture, films, théâtre, etc.), chacune communiquant avec les autres pour permettre d'approfondir les apprentissages. Ce travail est rendu possible par le fait que les enfants qui constituent ces groupes ne sont pas seulement au même niveau scolaire, mais ils sont surtout au même niveau de connaissance sur « les choses et le monde ». Ainsi, les enfants y partagent d'emblée certaines questions ou préoccupations et peuvent donc travailler ensemble de façon plus fluide.

Les modules de lecture (*l'heure du conte*), étroitement associés à l'apprentissage scolaire de la lecture, agissent en ce sens, allant à la fois vers la lecture elle-même, la maîtrise de la langue et vers le développement de l'imaginaire des enfants³⁶. Outre les contes africains, les enfants découvrent des histoires sur la famille (*Kaïvi, l'enfant placée*), sur l'éducation (*Malala, pour le droit des filles à l'éducation*), sur la tentation de la violence (*L'arbre de paix*), les discriminations (*Une petite girafe*), le courage et la persévérance (*Arouna, le petit champion*), la nécessité de ne pas suivre l'autre sans réfléchir (*Le caméléon de Codjo*) ou sur les mesures de protection à prendre contre le palu, (*L'aventure de Madické*), sur les différentes parties du corps (*Le pied, la main*), etc.

L'énoncé de ces quelques titres montre que ces livres, contes et récits, « parlent » aux enfants de leur propre vie dans un langage qui leur est proche tout en leur faisant découvrir des réalités, des situations, des lieux et des images qu'elles ne connaissaient pas.

Dans les groupes de cycle-1, qui correspondent aux niveaux des classes initiales, l'enseignant commence par présenter ce qu'est un livre, l'histoire et les images, puis il le lit, s'arrêtant page après page ou épisode après épisode pour demander aux enfants ce qu'elles en ont compris et pour donner les explications voulues.



³⁶ La bibliothèque comporte des livres d'auteurs africains, édités au Sénégal, quelques-uns d'entre eux écrits en wolof, diola, mandingue, pulaar etc ... et d'auteurs français.

Dans ces groupes, les enfants écoutent la lecture en français mais répondent aux questions ou posent leurs propres questions en wolof ou en langue locale, ce qui leur donne la possibilité de s'exprimer, de dire ce qu'elles n'ont pas compris ou d'aborder l'histoire elle-même. Lorsque l'histoire est terminée, l'enseignant leur demande de la raconter à leur tour, de dire ce qu'elles en ont retenu et incite les enfants à raconter. Une première discussion s'engage dans le groupe lorsque le récit de l'une ne correspond pas à ce qu'ont retenu ou perçu les autres puis l'enseignant les interroge sur l'histoire qu'il vient de leur lire, sur ce qui s'y passe, sur ce que font les personnages, sur ce qu'elles feraient elles-mêmes ou sur une suite éventuelle qu'elles imaginent. Ces échanges se déroulent en français-wolof et sont l'un des moyens par lequel les enfants peuvent se familiariser avec la langue, apprendre du vocabulaire ou des tournures de phrases, ils sont aussi l'occasion de stimuler leur imagination, de la mettre en mouvement et de la faire s'exprimer – ce que le travail en petits groupes favorise très largement.

Dans les groupes de cycle 2, c'est entièrement en français que se déroule la séance de questions-réponses sur le récit, puis la discussion sur le récit lui-même, qui va permettre de poser des questions de plus en plus précises, pointues et d'approfondir la connaissance de la langue. Et simultanément, puisqu'il s'agit d'activités lecture, l'enseignant demande aux enfants de donner leur interprétation de l'histoire et d'imaginer la suite.

D'autres activités sont orientées vers le même objectif, tout en mettant l'accent chaque fois sur des dimensions spécifiques.

Les modules cinéma : La projection de films d'animation courts pour les élèves du cycle 1, de films plus longs, puis de « vrais » films ou de documentaires pour celles du cycle 2, donne lieu aux mêmes types d'échanges. La nature du support permet également de travailler la capacité d'observation des enfants (détails du film, d'actions, de mouvements ou de couleurs, compréhension de situations ou des questions qu'elles peuvent soulever).



Ces films sont l'occasion de découvrir le monde pour des enfants qui n'ont pas toujours la télévision et n'ont jamais voyagé hors de Ziguinchor. Ils les font passer des pays africains (Mali, Niger ou

Afrique du Sud) à des continents et pays qu'elles ne connaissent pas ou qu'elles avaient entendu citer à l'occasion de cours d'histoire ou de géographie (la Chine, le Brésil, la Colombie ou l'Amazonie, l'Antarctique).



Ils leur font découvrir également des phénomènes naturels (moussons, éruptions volcaniques, oasis, roses des sables, étoiles ou formes de la lune³⁷), et les incitent à se poser des « questions simples » (pourquoi le ciel est-il bleu, comment les abeilles fabriquent-elles du miel, d'où viennent les couleurs des papillons ou comment un téléphone portable fonctionne-t-il, comment les astronautes s'entraînent-ils à l'apesanteur, comment mesure-t-on les distances de l'univers³⁸). Les plus grandes quant à elles

³⁷ Exemple, la série de dessins animés *Moko, enfant du monde*

³⁸ Exemple, la série *Kézaco*, d'Unisciel

sont amenées à réfléchir sur des sujets diversifiés et de grandes découvertes à travers des documentaires variés (changement climatique, désertification, droits de l'enfant, phénomènes migratoires, fonctionnement d'internet, d'un écran LCD, d'un GPS, etc.), mais aussi à travers des fictions (*Le roi lion, Le livre de la jungle ...*)³⁹.

Les modules expression orale et théâtre : l'enseignant-animateur regroupe les enfants du cycle 1 dans une salle ou dans la cour, sous le préau, à distance les unes des autres. Elles doivent alors se présenter l'une à l'autre, en parlant suffisamment fort, clairement et distinctement (comme au théâtre), pour qu'elles apprennent à s'exprimer. Les enfants du cycle 2 quant à eux doivent imaginer une petite saynète puis la rédiger en français – ce qui s'articule très directement avec les modules de soutien scolaire consacrés à l'écrit – afin de l'apprendre et de la jouer. Les enfants imaginent différentes situations : une campagne électorale où l'une d'entre elles se présente à la Mairie, la rencontre entre des filles scolarisées et non scolarisées, la rencontre avec des enfants talibés ou encore des dialogues entre l'ignorance et la rue, entre la terre et les déchets.



Exercice de diction : les enfants, en cercle, doivent parler distinctement en ayant un crayon dans la bouche. Ils doivent prononcer des mots de plus en plus compliqués, qui comprennent des prononciations dont ils n'ont pas l'habitude en wolof (le « ch » par exemple). Ils vont ainsi passer de « la chemise du chimiste sèche » à « Sache qu'on chasse chez Salif » ou à « Si la cathédrale se décatadralisait comment recathadraliserait-on la cathédrale ? On la recathadraliserait comme on l'a décatadralisée, en la recathadralisant »]

Les modules de rap : Les enfants du cycle 2 sont amenées à parler d'elles-mêmes, de leur vie quotidienne et des problèmes qu'elles rencontrent puis à isoler l'une ou l'autre des questions évoquées pour en faire quelques strophes qu'elles vont apprendre et « dire » en rap, comme sur une scène à nouveau, en les récitant de façon claire, distincte et rythmée⁴⁰.

³⁹ L'Ideas Box est un outil extrêmement précieux pour tout ce qui concerne le numérique, il l'est aussi, pour la lecture comme pour les films.

⁴⁰ Sur les talibés (« des garçons fatigués/couverts de poussière et blessés maltraités/toujours à la maison/et punis et privés/cela il faut arrêter ») ou sur le travail (« vendre du poisson/au marché je n'aime pas/si mes amies me voient/elles se moquent de moi »), sur l'école, les dangers de la rue ou la violence.

Les enseignants s'efforcent d'exploiter les différentes fonctions et potentialités des supports qu'ils utilisent, distincts mais complémentaires.

Les apprentissages ne se réduisent pas à leur principal objet. De façon quasiment évidente dans le cas du tracer sur sable ou sur tablettes évoqué plus tôt, l'enfant apprend à tracer mais également à se familiariser avec l'usage de la tablette, avec ses différents boutons comme avec son langage et son fonctionnement (les signaux lui indiquant qu'elle a ou non réussi, qui lui désignent les lettres sur lesquelles elle ne s'est pas encore exercée ou le temps qui lui est imparti pour terminer). De la même façon, l'application est l'un des outils qui permet une première reconnaissance des lettres, et constitue un tout premier pas vers la lecture et l'écriture.

La même observation peut être faite dans d'autres domaines. Les modules de lecture (*l'heure du conte*) qui se déroulent autour de petits récits, donnent lieu à des questions, discussions et échanges. Au-delà de son objet central – apprendre à lire et apprendre la langue – l'heure du conte est aussi un moyen de découvrir que le livre ne se résume pas au manuel scolaire (seule forme que les enfants connaissent initialement quand elles ont été scolarisées), de découvrir ce qu'est l'univers de la lecture, l'espace du récit et de l'imaginaire qu'il ouvre, qu'il incite à mettre en route et qui se met en route pratiquement à travers la discussion. Il est, par-là, l'une des voies par lesquelles les enfants accèdent à la lecture, et il est également un moyen d'élargir leur horizon en leur faisant découvrir des choses qu'elles ne connaissaient pas (des animaux, des arbres et des plantes, des climats, des architectures ...), comme il est un moyen de les inciter à prendre la parole en sollicitant en permanence leur participation active et en la favorisant.

Même chose avec le numérique : l'usage du clavier fait partie de l'initiation à l'informatique, il est lui aussi un moyen de reconnaissance des lettres qui prépare à la lecture.

Même chose encore avec les modules d'expression corporelle qui ne sont pas seulement, pour les enfants, un moyen d'apprendre des gestes ou mouvements mais qui sont aussi un moyen de s'approprier leur propre corps. Les exercices de fitness sont un moyen pour elles d'apprendre à coordonner leurs mouvements mais ils sont aussi un moyen d'appropriation et d'affirmation de soi, essentiel pour la construction de leur autonomie.

L'heure du conte ne remplirait pas ces différentes fonctions si elle n'était pas le lieu où les enfants sont incitées à mettre en mouvement leur imagination et leur capacité de réflexion autour du récit, l'expression théâtrale ne les remplirait pas non plus si elle se limitait au seul jeu théâtral, c'est-à-dire si les enfants n'étaient pas appelées à imaginer les situations et à les écrire.

Les enseignants veillent à exploiter ces différentes possibilités qui permettent d'élargir les champs d'apprentissage tout en stimulant les facultés des enfants.

1.2.3 - L'accent sur le parler et le comprendre

Ces différents modules permettent de travailler la langue et la compréhension du français, question qui se conjugue à celle de la non-alphabétisation et la complique singulièrement.

C'est, ici encore, l'expérience de la première année qui a permis de cerner de façon plus précise cette problématique et d'apporter les rectifications nécessaires pour qu'elle soit prise en compte de façon adaptée à la situation des enfants.

Elle complique la question de la non-alphabétisation dans la mesure où l'enseignement à l'école se déroule en français alors qu'il ne s'agit pas de la langue maternelle des enfants et qu'elles ne le parlent pas chez elles. Dans leurs familles, elles parlent wolof, diola, pulaar, etc, c'est-à-dire la langue des communautés-ethnies auxquelles elles appartiennent. Dans la vie quotidienne, beaucoup d'entre elles, mais pas toutes, parlent ou comprennent le wolof, langue locale dont l'usage est le plus répandu⁴¹.

L'école est le premier lieu et le seul où les enfants peuvent apprendre le français. Cependant, elle ne peut garantir cet apprentissage qu'en ayant les moyens de prendre le temps nécessaire. Or, seules les écoles privées de haut niveau en disposent. L'école publique quant à elle n'a ni le temps ni les moyens pour le faire pleinement. L'apprentissage du français n'est alors que partiel. Les instituteurs s'efforcent de le pratiquer, mais quand ils se trouvent à faire cours devant des classes en sureffectifs et dans les conditions difficiles décrites précédemment, ils ont recours au wolof lorsque les enfants ne comprennent pas un mot, une leçon ou un exercice expliqué en français.

Cette pratique génère deux difficultés. Tout d'abord, l'enseignant parlant wolof, il ne sera pas compris de tous les enfants, certains d'entre eux parlant la langue de la communauté-ethnie à laquelle ils appartiennent. Ensuite, et c'est là le problème majeur, les contrôles qui sanctionnent chaque trimestre (les compositions), de même que les examens de fin de cycle (le CFE et l'examen d'entrée en 6^{ème}) se déroulent eux-aussi en français. Ainsi, des enfants peuvent être en échec dans une discipline non pas en raison d'une incompréhension de la notion en question mais parce qu'ils n'ont pas compris la consigne qu'ils ont sous les yeux. Il suffit que quelques mots de l'énoncé changent (« soulignez de 2 traits le sujet et d'un trait le verbe » au lieu de « soulignez en rouge le sujet et en bleu le verbe ») pour qu'ils soient perdus et ne comprennent pas ce qu'ils ont à faire. De la même façon, ils auront des difficultés à s'exprimer par écrit à l'occasion de ces examens.

Ce qui vaut ici vaut de façon plus large pour l'ensemble de l'enseignement dont une part échappe aux enfants en raison de ces problèmes de compréhension.

La question est d'autant plus importante qu'elle croise celle de la non-alphabétisation, mais aussi celle des effets de certaines méthodes d'apprentissage, qui restent répandues dans le monde et qui tendent à valoriser la mémorisation au détriment d'une compréhension effective. On sait que des élèves peuvent avoir de bons résultats scolaires parce qu'ils sont capables de mémoriser et réciter une leçon sans pour autant la comprendre. Par exemple, ils sont capables de réciter la table de multiplication par exemple, mais sans pour autant comprendre que 3 multiplié par 3 désigne 3 unités qui vont s'ajouter les unes aux autres. De même ils peuvent réciter le nom de montagnes, de fleuves ou le nombre d'habitants d'un pays de façon mécanique sans faire le lien avec la réalité concrète que désignent ces noms ou ces nombres. Il arrive que les enfants aient « appris à apprendre » par mémorisation et, lorsque c'est le cas, la question est bien plus large que celle de la langue : elle concerne la compréhension de ce qui est enseigné.

La MDE insiste donc très fortement sur cette compréhension et sur la construction d'une capacité de réflexion autonome. Pour atteindre ses objectifs, elle met l'accent de façon systématique sur des activités, un mode d'organisation du travail et des méthodes qui permettent de stimuler la compréhension des enfants, leur faculté d'imagination et la construction de leur propre capacité de réflexion.

Cette démarche défendue à la MDE nourrit les axes de travail qui viennent d'être évoqués : la lecture, l'expression théâtrale ou le rap comme les modules cinéma à travers les discussions qui s'engagent autour du film projeté.

⁴¹ D'où les débats sur ce que devrait être la langue commune, qui dépassent la seule question de l'enseignement et sont d'une portée plus générale.

Cette démarche intervient aussi de façon transversale. Indépendamment du fait que l'équipe éducative et les enfants échangent en français – à l'exception des modules de lecture cycle-1 – chaque module de soutien scolaire donne l'occasion de s'exercer et progresser. Lorsqu'ils présentent un travail à faire, les enseignants décortiquent systématiquement l'énoncé pour vérifier que les enfants le comprennent et donnent les explications nécessaires lorsque ce n'est pas le cas – et cela du CI-CP jusqu'au CM-1 et à la préparation du CFE. Un exercice sur la taille, les poids et les mesures commence par un « passage au crible » de ce que sont exactement la taille, le poids et la mesure, l'enseignant mettant les enfants à contribution pour qu'elles décrivent ce dont il s'agit et qu'elles donnent des exemples concrets dans ce qui se trouve autour d'elles. Un examen de préparation au CFE, dont l'énoncé est plus élaboré, commence également de cette façon, l'objectif étant, très concrètement, que les enfants comprennent la consigne.

En ce qui concerne la langue, ces différents types d'apprentissage produisent des résultats par paliers : au bout de quelques mois, les enfants parviennent à un premier niveau de compréhension et d'expression qui leur permet de suivre et de s'y retrouver. La compréhension fine, par contre, qui permet de parler plus couramment, à l'école et dans la vie de tous les jours, prend plus de temps, raison pour laquelle les enseignants y insistent tout au long du cursus.

En ce qui concerne la réflexion des enfants, il s'agit d'un processus à mettre en route puis à entretenir au quotidien. La MDE stimule cette capacité de réflexion par le biais des différents modules mentionnés comme par les relations instaurées entre les enseignants et les enfants, mettant ainsi en route un processus pour chacune d'elles. Ses effets se lisent tout autant dans les résultats scolaires que dans leur affirmation personnelle.

III - Le suivi psychosocial

La présence et l'intervention des éducateurs spécialisés dans le dispositif est assez déterminante : elle contribue à garantir la stabilité du parcours scolaire des enfants.

Les enfants de la MDE sont vulnérables, comme la plupart de ceux qui ne sont pas scolarisés, cette non-scolarisation étant un effet de leurs conditions de vie précaires. La pauvreté sociale, culturelle et l'instabilité des familles produisent cette vulnérabilité qui crée un risque de ruptures plus brutales que parmi les enfants d'autres milieux sociaux. Ce risque est présent durant les premiers temps de l'enfant à la MDE, lorsqu'elle n'est pas encore « installée » dans le dispositif, qu'elle n'a pas encore surmonté (ou éprouve des difficultés à surmonter) le passé qui est le sien et les épreuves qu'elle a subies. Ce risque est aussi présent chez les enfants dont les familles connaissent une instabilité ou des bouleversements particuliers, de même que chez les filles qui entrent dans l'adolescence.

Cette vulnérabilité appelle une attention constante et une connaissance de l'enfant comme de sa famille pour qu'un suivi individualisé soit possible et produise des effets tangibles.

Les deux éducateurs ne sont donc pas des acteurs à part. Ils font partie de l'équipe pédagogique au même titre que les enseignants, participent aux réunions hebdomadaires qui font le point sur les enfants et organisent le travail, et ils interviennent au quotidien dans les activités.

III.1 – Une écoute attentive

Cette intervention est d'abord une présence. Les enfants savent qu'ils sont là pour les écouter et les soutenir et c'est vers eux qu'ils ont pris l'habitude de se tourner en cas de problèmes, petits ou grands.

Si ce premier aspect est important, c'est qu'elles ne trouvent pas toujours cette attention dans leurs familles, celles-ci étant accaparées par la nécessité de répondre à l'incertitude quotidienne et de réunir les ressources minimales permettant de vivre. Les parents ou les personnes en charge de l'enfant n'ont pas le temps et la disponibilité nécessaires pour porter cette attention à leurs enfants, et d'autant plus dans les familles très élargies. C'est tout d'abord par cette présence que l'éducateur contribue à garantir la stabilité du parcours, l'enfant pouvant faire appel à lui à tout moment.

Le besoin de recevoir de l'attention et d'être écouté par un adulte se manifeste avec force chez les enfants. Hormis les cas les plus lourds dont elles hésitent à parler spontanément, précisément parce qu'ils sont lourds et mettent en cause, le plus souvent, la famille, elles viennent trouver l'un des éducateurs pour se confier à cet adulte dont elles savent qu'il va prendre du temps pour les écouter et les soutenir pratiquement. Elles comprennent vite le rôle des éducateurs et savent qu'ils peuvent leur donner cette attention et ce soutien pratique, c'est-à-dire d'abord les écouter puis réfléchir avec elles à des solutions possibles qui permettraient de dépasser le problème qu'elles rencontrent ou d'en limiter la portée et les répercussions.

Cette présence se manifeste également dans le sens où les éducateurs participent à l'accompagnement individualisé en y apportant le regard et la capacité d'intervention spécialisés qui sont les leurs. Les enseignants font appel à eux s'ils voient que quelque chose ne va pas chez une enfant. Les éducateurs ont, de leur côté, la faculté de déceler les signes de problèmes éventuels que

les enseignants ne voient pas nécessairement. C'est leur regard professionnel qui intervient ici et qui est déterminant pour l'équilibre du dispositif.

Présence enfin au sens où ils se joignent aux activités en tant qu'observateurs : ils passent de groupe en groupe pour observer les activités et la participation des enfants. Ils peuvent ainsi rester proches d'elles, observer leurs comportements et déceler ceux qui manifestent des signes de mal-être, voire de détresse psychosociale.

Lorsque c'est le cas, ou plus simplement lorsque se produit une baisse d'attention ou une chute des résultats scolaires, ils organisent une ou plusieurs séances d'écoute et prennent le temps nécessaire pour comprendre « ce qui ne va pas » et chercher les réponses possibles.

III.2- Trouver une solution aux problèmes qui peuvent être résolus

Certains de ces problèmes vécus peuvent trouver leur solution :

- Les problèmes de la vie quotidienne : ils peuvent sembler mineurs mais ne le sont jamais en raison de la fragilité de ces enfants, et ils peuvent prendre des dimensions disproportionnées parfois. Par exemple, une mère qui interdit à sa fille de porter les vêtements qu'elle apprécie pour aller à la MDE et l'oblige à s'habiller différemment ; une dispute qui a éclaté entre les frères et les sœurs ou entre les parents et qui rend la vie familiale particulièrement lourde ; une hostilité manifestée par l'un ou l'autre des membres de la famille lorsqu'il apprend que les filles font du foot ou du rugby à l'issue des demi-journées de travail, ces sports étant perçus comme exclusivement masculins et ne « pouvant pas » être pratiqués par des filles, etc. Dans des situations de cet ordre, les éducateurs vont rencontrer la famille et prennent du temps avec elle pour désamorcer le problème qui, en l'occurrence, peut l'être sans grandes difficultés le plus souvent.
- Très différents mais pouvant être réglés : les problèmes de santé, lorsqu'ils sont conjoncturels. Lorsqu'un enfant s'isole et cesse de participer aux activités, les causes ou raisons du retrait peuvent être multiples. Il s'agit parfois d'enfants ayant des maux de tête, de ventre ou de la fièvre. Dans ce cas, l'équipe prévient la famille et fait appel à l'infirmier-chef du programme santé de l'association, qui établit le diagnostic, prescrit le traitement et les médicaments, prend les dispositions pour s'assurer que le traitement est suivi et que la pathologie – en l'occurrence, légère – ne va pas dégénérer.⁴²
- Très différents encore mais pouvant être apaisés, à défaut d'être réglés sur le fond : les problèmes qui surgissent lorsque l'enfant arrive à l'âge de l'adolescence. C'est le cas notamment d'enfants intégrées à la MDE en 2014 et ayant aujourd'hui 13 ou 14 ans. Les parents ou les personnes en charge de l'enfant ont souvent de très grandes difficultés à comprendre le changement de leurs filles, se trouvent souvent démunis et ne réagissent pas nécessairement de façon adaptée. Il en résulte des tensions vives, qui rejaillissent sur les élèves et rejaillissent d'autant plus fortement qu'elles se trouvent à ce moment de passage qui produit ses fragilités et ses excès. L'éducateur intervient à nouveau au sein de la famille et amorce une médiation, qui rencontre souvent des résistances fortes, en particulier dans les familles les plus déshéritées. Il s'efforce de faire passer l'idée que ce moment appelle, en

⁴² Le programme santé s'adresse aux enfants de toute la ville. Il participe de la démarche globale que développe l'association, l'idée étant que les principales questions qui sont au cœur de la pauvreté sont interdépendantes et ne peuvent donc être traitées séparément. C'est tout particulièrement vrai pour l'éducation, tant les problèmes santé et éducation sont entremêlés.

raison de sa particularité, des réponses elles-mêmes particulières, qui doivent rompre avec celles qui étaient apportées à l'enfant antérieurement et consistent à faire preuve de patience, de souplesse, à faire des concessions ou à « négocier » – idées perçues comme difficilement admissibles dans un premier temps. Le temps qu'il prend avec eux et le suivi qu'il réalise permet cependant de faire avancer ce travail, qu'il accompagne de propositions pratiques sur le comment faire, comment s'y prendre, comment réagir face aux différentes situations qui se présentent et face aux heurts, quelles attitudes adopter. Si les tensions ne sont pas véritablement réglées, il parvient à en réduire l'intensité. Autrement dit, il ne règle pas le problème (il n'en a pas les moyens) mais il parvient à faire en sorte que l'adolescente ne quitte pas le chemin sur lequel elle s'est engagée, celui de l'école et de la MDE, et qu'elle y poursuive sa progression.

III.3- Contenir les conséquences des problèmes structurels

Dans d'autres situations cependant, le problème est issu d'obstacles que le dispositif n'a pas les moyens de dépasser. C'est le cas lorsqu'il s'agit de problèmes « structurels » et lourds, que l'éducateur a les moyens d'appréhender mais sur lesquels il n'a pas prise, pas plus que l'équipe pédagogique elle-même. Dans des situations de cet ordre, son travail consiste – et c'est essentiel – à en contenir les effets sur l'enfant, à trouver les moyens d'en limiter les conséquences et à les « gérer » pour éviter qu'ils ne la déstabilisent trop fortement. L'objectif est de faire en sorte qu'ils ne mettent pas en danger le parcours scolaire qu'elle a entamé, et qu'elle ne mette pas en danger l'avenir qu'elle commence à construire en entamant ce parcours au sein de la MDE.

- C'est le cas des problèmes de santé, lorsque les pathologies ne sont pas conjoncturelles mais produites par les conditions de vie. Lorsqu'une enfant est malade, les éducateurs se rendent dans la famille pour l'informer comme dans le cas précédent et cherchent à savoir si la pathologie tient ou non aux conditions de vie. Lorsque ce lien est établi, ils essaient de trouver avec l'équipe santé le moyen d'y remédier mais, le plus souvent, il est impossible pour l'équipe d'y remédier sur le fond. La MDE, dans ce type de situation, ne peut le plus souvent agir que sur les effets de ces conditions de vie, en l'occurrence porter une attention redoublée à la santé de l'enfant et intervenir chaque fois que nécessaire. FAP ne peut agir sur le fond que de façon exceptionnelle.⁴³
- C'est le cas des violences intrafamiliales, qui restent fréquentes : violences physiques que le père exerce contre la mère, que l'entourage ou le voisinage ne parvient plus à faire cesser – la réaction devenue elle aussi fréquente aujourd'hui étant que seuls les parents sont concernés et que ni l'entourage ni le voisinage n'ont à s'en mêler. Outre le problème qu'elles constituent par elles-mêmes, ces violences ont des effets dévastateurs pour les enfants. Exemple extrême d'une fille qui était très active et qui, progressivement, se plaçait en retrait et cessait de participer réellement aux activités.

⁴³ Un exemple : une petite était malade de façon chronique et répétée (palu, angines, infections respiratoires aiguës etc.). Ces différentes pathologies provenaient très largement de l'insalubrité de la maison où elle vit. Le programme habitat que l'association a lancé avec le soutien de la Fondation Abbé Pierre depuis 2017 – programme qui vise à assainir et rénover l'habitat des familles des enfants pris en charge par les différents projets de l'association – a inclus la maison de cette famille dans sa première étape, qui consiste à expérimenter le dispositif. La maison fait partie de celles qui ont été détruites et reconstruites en raison de son extrême insalubrité. Ici, une solution « de fond » peut être apportée. Mais elle relève évidemment de l'exception. L'approche globale adoptée par l'association, qui consiste à intervenir sur les domaines clé de la grande pauvreté en raison de leur interconnexion – éducation, santé, habitat etc. – vise précisément à produire des résultats de cette nature mais il s'agit d'un travail de très long terme.

L'éducateur voyait qu'elle n'était pas vraiment là et, devant cette mise en retrait, a fait venir l'enfant pour l'écouter. Plusieurs séances d'écoute ont été nécessaires pour qu'elle arrive à lui parler : son père battait sa mère, de plus en plus fréquemment et violemment, la situation était devenue intenable au point que sa mère avait décidé de partir et divorcer pour se protéger. L'éducateur est allé rencontrer les parents, a passé du temps avec eux, et particulièrement avec le père, pour leur faire comprendre ce que leur fille vivait alors, le bouleversement que les violences produisaient pour elle et la peur que produisait la perspective du divorce. Il a informé l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) afin d'intervenir d'abord et avant tout pour faire cesser la violence physique qu'exerçait le père mais aussi pour le prévenir des conséquences qu'elles provoquaient chez l'enfant.

Avec lui, l'éducateur a entamé un travail au long cours dont l'objectif est qu'il rompe avec cette violence mais, sur un problème de cette nature, le travail est évidemment très long et les résultats qu'il produit restent précaires, rien ne permettant de garantir que le changement observé chez lui soit durable et corresponde à un changement de fond.

Cette situation indique la nature des questions auxquelles se trouve confrontée l'équipe pédagogique et sur lesquelles elle n'a qu'une emprise partielle. L'éducateur n'est jamais certain que le problème soit réellement dépassé et ne réapparaisse plus tard à l'identique. Mais il accompagne l'enfant de façon très étroite et attentive afin de lui donner les moyens de surmonter le traumatisme et de poursuivre le parcours qu'elle a entamé.

- Il s'agit également des violences exercées contre l'enfant, les châtiments corporels restant eux aussi courants lorsque des parents veulent punir un enfant.

Les manifestations de repli que remarquent les éducateurs, lors des récréations ou dans les groupes de travail en sont parfois l'expression mais les enfants ne se confient jamais spontanément sur ce genre de problèmes, même lorsqu'elles les vivent avec d'autant plus d'intensité qu'elles y ont été exposées sous une autre forme antérieurement, à l'époque où elles étaient petites vendeuses de rue et qu'elles restent marquées par ce qu'elles ont subi.

Les éducateurs interviennent à nouveau au sein des familles et le font avec d'autant plus de légitimité que celles-ci se sont engagées à renoncer aux châtiments corporels lors du contrat initial qu'elles passent avec les éducateurs et qui conditionne l'intégration de l'enfant à la MDE – contrat qui implique, outre la sortie du travail précoce, une harmonisation des méthodes éducatives mises en œuvre dans la famille et à la MDE. Les éducateurs rappellent cet engagement aux familles, rappellent également les solutions alternatives qu'elles peuvent employer (dire à l'enfant de rester dans sa chambre, lui interdire de voir ses amies ou de sortir, etc.), ils vérifient qu'elles y ont effectivement recours et renoncent à frapper leurs enfants. Les familles acceptent d'y renoncer le plus souvent, parce qu'elles savent que ne pas le faire remettrait en cause le parcours scolaire de leur fille, mais ne l'acceptent que lorsque des solutions alternatives leur sont indiquées et les résultats apparaissent assez rapidement chez l'enfant.

Comme dans le cas précédent, cet accompagnement a pour objectif premier de les préserver et peut être atteint. Mais il n'est pas certain, ici encore, que le résultat soit durable compte tenu de la nature du problème. Dans les milieux où la tradition reste dominante, l'éducation « à la dure » n'est pas loin de faire figure de norme et d'être perçue comme nécessaire. Dans ces milieux, produire le changement que les éducateurs s'efforcent de promouvoir prend inévitablement du temps, demande un travail de longue haleine et exige une vigilance constante.

- Les dissociations familiales produisent également des effets très déstabilisateurs : les enfants en souffrent et ce d'autant plus que les parents séparés sont souvent en conflit ouvert. Généralement, ce conflit ne prend pas la forme d'une « guerre » entre eux mais d'un retrait du

père qui se désintéresse du sort de l'enfant et renvoie toutes les responsabilités à la mère. Cependant il arrive parfois que le conflit soit entretenu par l'un ou l'autre, comme un prolongement de celui qui les a conduits à se séparer.

Exemple extrême à nouveau : une enfant de 13 ans, intégrée en 2017, qui se trouve en CM-1 mais avec des bases très réduites et qui obtient de très faibles résultats à l'école. Elle souhaite voir son père, qui vit à Dakar, mais la mère s'y oppose, ne cachant pas la crainte qu'elle éprouve de la perdre. En dépit de cette crainte et de la volonté de la garder à ses côtés, elle est très peu présente, quitte souvent Ziguinchor pour se rendre à des cérémonies ou des fêtes et laisse momentanément sa fille sous la responsabilité d'un autre membre de la famille élargie. L'enfant vit très mal cette situation que, de surcroît, elle ne comprend pas – pourquoi n'a-t-elle pas le droit de voir son père ? Ce mal-être qu'elle éprouve et qui dure est perceptible au quotidien, la situation l'affecte profondément et n'est manifestement pas étranger à ses résultats scolaires.

Comme chaque fois qu'une dissociation familiale déstabilise ainsi une enfant et produit des effets majeurs, les éducateurs tentent une médiation pour essayer de faire comprendre les conséquences qu'elle produit chez l'enfant et tenter de renouer les liens. Dans ce cas précis, la mère semble réceptive et le père a répondu positivement aux propositions qui lui ont été faites : des visites ont été prévues. Dans un autre cas, analogue, les liens ont été renoués et l'enfant est partie vivre chez son père avec l'assentiment de sa mère⁴⁴.

Cependant, en règle générale, il n'est pas possible de dire si ces premiers pas vont produire des résultats durables et avancer jusqu'à modifier la situation en profondeur ; pas davantage ici que sur les méthodes éducatives, tant l'instabilité des familles est forte et peut susciter des retours en arrière à tout moment. Les éducateurs ne se contentent donc pas d'intervenir lorsque le conflit ou la crise éclatent : ils mettent à profit la médiation qu'ils réalisent pour créer des relations étroites avec les parents comme avec les membres de la famille et s'engagent dans un long travail avec eux, qui se poursuit pendant des mois. L'objectif est de s'assurer qu'ils respectent les compromis trouvés, même précaires, et qu'ils s'y tiennent ou de réaliser de nouvelles médiations lorsqu'ils ne s'y tiennent pas.

Quand ils sont confrontés aux questions de violence et de dissociation familiale et quand la crise est aiguë, les éducateurs s'efforcent de ne pas intervenir isolément. Ils mettent à contribution les membres du Conseil de quartier, de la famille élargie ou du voisinage, parfois des institutions comme lorsqu'ils ont fait appel à l'AEMO. C'est l'une des voies, du reste, par lesquelles l'action de la MDE ne reste pas circonscrite à l'intérieur de ses murs mais porte sur l'environnement qui est le sien, l'une des voies par lesquelles la MDE agit en matière d'éducation au-delà de la seule scolarité et trouve la place qui est la sienne dans le quartier. Le « E » de MDE, disent-ils souvent, ne peut pas s'arrêter aux murs d'enceinte de la structure. Il appelle nécessairement une intervention au sein de la famille et de son environnement, intervention dont ils connaissent toute la complexité.

Par métier et par expérience, les éducateurs savent en effet qu'ils touchent à des points névralgiques, que le changement ne peut intervenir que sur le long terme et qu'il ne relève pas exclusivement, ni même principalement, de leur travail. Celui-ci rencontre assez vite ses limites dans la mesure où ces problèmes structurels tiennent, directement ou indirectement, à la pauvreté et à ses conséquences⁴⁵. C'est ce qui le rend difficile, ce qui le rend « frustrant » quelque fois puisque les éducateurs butent sur des problèmes qu'ils identifient mais qu'ils ne

⁴⁴ C'est la seule enfant qui, sur les 90 bénéficiaires a quitté le programme : la médiation a conduit à lui proposer d'aller vivre chez son père, qui vit à Kolda et non à Ziguinchor. Cette solution paraissait la meilleure pour l'enfant aux yeux de tous les intervenants. Les parents et la petite étant d'accord, elle a donc déménagé à Kolda et a été contrainte de quitter la MDE.

⁴⁵ Exemple type, d'un autre ordre : quand une enfant arrive en retard parce que sa mère est elle-même rentrée tard du marché où elle a mis du temps à vendre suffisamment de marchandise pour acheter de quoi faire le déjeuner et le préparer. L'éducateur ici est démuni, comme le sont les membres de l'équipe pédagogique.

sont pas en mesure de résoudre. Il est possible (seulement possible) que leur intervention mette en route ce changement – ici encore, il est trop tôt pour le dire.

L'objectif qu'ils se fixent et qui oriente leur travail est ailleurs : il est avant tout de faire en sorte que ces crises et tensions n'affectent pas le parcours de l'enfant au point de l'interrompre. C'est tout l'enjeu de leur intervention et c'est en cela qu'elle est essentielle. S'ils ne peuvent atteindre le cœur des problèmes qui déstabilisent l'enfant, ils peuvent en limiter les conséquences, éviter que la déstabilisation ne soit trop forte, ne produise des ruptures qui sont toujours possibles et ne détourne l'enfant du parcours où elle s'est engagée, ne compromette par conséquent l'avenir que prépare ce parcours.

Sans la présence et l'intervention de professionnels du travail social, il serait sans doute impossible de tenir cet objectif. Les enseignants peuvent détecter certains des signes et manifestations du mal-être mais ne peuvent détecter qu'une partie d'entre eux et, surtout, n'ont pas la formation et l'expérience qui leur permettrait d'y répondre et de les traiter. De ce point de vue, la présence d'éducateurs spécialisés et le suivi psychosocial apparaissent comme une composante indispensable du dispositif : c'est l'une des conditions à réunir pour qu'il produise les résultats qu'il veut atteindre.



IV- Ouvrir la voie de l'autonomisation

Lorsqu'elles arrivent à la MDE, les enfants, les plus jeunes comme les plus âgées, sont dites « timides ». Le terme ne désigne pas ici un trait de personnalité mais une attitude, une façon d'être, de se tenir et d'agir qui est intériorisée dès le plus jeune âge et qui renvoie très directement aux caractéristiques de l'éducation des filles fondé sur des inégalités de genre.

Les enseignants et les éducateurs décrivent des enfants qui n'osent pas s'exprimer : qui parlent d'une voix à peine audible, les yeux baissés, répondant par oui ou par non aux questions qui leur sont posées et qui se tiennent les bras croisés, serrés contre la poitrine ou se mordillant le doigt. Dans cette attitude intervient certainement le respect mêlé de crainte qu'inspire le personnage de l'enseignant et, durant les premiers jours, les enfants perçoivent la MDE comme une école et les membres de l'équipe comme des instituteurs. Mais intervient aussi, et de façon plus profonde certainement, cette façon d'être, qui est déjà intériorisée : une fille se doit d'être *effacée*. Une fille qui regarde les adultes dans les yeux, qui parle fort, éclate de rire « sans retenue », qui affirme sa présence ou « se comporte comme un garçon », qui n'obéit pas aux aînés ou n'obéit pas sans poser de questions est une fille qui ne se conduit pas « comme elle doit le faire » ; et qui sera réprimandée par sa mère et « remise à sa place » jusqu'à ce qu'elle se « tienne à sa place ».

Cette façon d'être est d'intensité différente selon les milieux sociaux, plus accentuée dans les catégories très pauvres ou modestes que dans les catégories moyennes ou supérieures. Elle est d'intensité différente aussi selon les familles elles-mêmes et, tout particulièrement, selon les communautés-ethnies. Elle sera par exemple beaucoup plus accentuée chez les filles de familles peules ou mandingues que parmi les familles diolas. Mais, avec ces intensités différentes, l'éducation reste le plus souvent extrêmement genrée, préparant des avenir distincts et des places distinctes occupées dans le monde selon qu'on est fille ou garçon.

Les effets de ce mode d'éducation interviennent avec force sur le parcours d'étude : d'un point de vue purement scolaire (capacité à s'exprimer clairement ou à prendre l'initiative) mais aussi d'un point de vue plus large en ce que ce parcours est indexé sur la perception que l'enfant a d'elle-même, de son avenir et des objectifs comme des possibilités qu'il lui ouvre. Elle ne pourra le réussir si elle reste enfermée dans cette façon d'être initiale et si le cursus scolaire n'est pas, en même temps que l'acquisition de savoirs, un moyen d'affirmation de soi et d'émancipation.

C'est ce qui va fonder certains modules de danse, de chant et de théâtre spécifiquement orientés vers cette affirmation de soi. Cette approche détermine également les pratiques au quotidien et le mode de relation que l'équipe éducative noue avec les enfants.

Un élément parmi d'autres permet de situer l'ouverture que déclenche la MDE chez les enfants. Lors de leur intégration, les enseignants leur demandent ce qu'elles veulent faire plus tard et ce qu'elles imaginent de leur avenir. Elles répondent vouloir faire comme leurs mères : être vendeuses de rue ou faire du jardinage. L'horizon reste toujours celui du cadre domestique et l'idée de sortir de la condition des femmes telle qu'elle est perçue et reproduite de même que l'idée de pouvoir sortir de leur condition sociale sont des idées absentes de leur univers.

Au bout de quelques années, et c'est le cas pour les enfants de la première promotion, une ouverture s'est produite : à la même question, elles répondent vouloir être médecins, avocates, enseignantes ou parfois travailler dans la police ou la justice. En d'autres termes, l'enseignement lui-même, comme les pratiques et méthodes mises en œuvre, produisent un « déclic », une transformation qui permet aux filles de se percevoir elles-mêmes et de percevoir leur avenir d'une autre façon, ouvrant la voie à leur réalisation personnelle et à leur autonomisation.

L'ensemble de ces pratiques et méthodes est traversé par cet objectif, qui contribue à orienter chacune des activités et qui donne lieu à la création de modules spécifiques, l'idée étant que réussite scolaire et autonomisation se nourrissent mutuellement.

IV.1 - La relation élèves-enseignants

C'est tout d'abord la **relation créée entre les enseignants et les élèves** qui contribue à ouvrir cette voie.

On a vu que l'enseignant est un personnage très respecté et craint, à l'école, au collège ou au lycée. On ne discute pas sa parole, pas plus qu'on ne discute le jugement qu'il porte sur un(e) élève. Des évolutions sont sans doute en train d'apparaître sur ce point mais la relation « professeur-élève » reste une relation de très forte autorité où l'élève est en situation d'obéissance, pour ne pas dire de soumission.

Les enseignants de la MDE instaurent une relation différente. Ils ne font pas la leçon au tableau devant des enfants qui resteraient silencieuses sur leurs bancs, mais ils procèdent par questions-réponses pour que les enfants prennent la parole (et osent la prendre) et participent activement à l'apprentissage.



Cette participation active est inhérente à certaines des méthodes évoquées, en particulier la méthode Montessori et celles qui en sont proches. Mais, de façon plus générale, elle est introduite dans tous les enseignements, y compris les plus scolaires.

Par exemple, un module consacré à la préparation de l'examen de l'entrée en 6^{ème} doit traiter un exercice de géographie qui fait intervenir les notions de littoral, de végétations, de climats, etc. L'enseignant n'explique pas (ou ne réexplique pas) ce que sont le littoral, les différentes végétations ou climats : il demande aux élèves elles-mêmes de les définir et incite chaque enfant à rectifier, préciser, ou poser les questions qui lui viennent à propos de ces notions.

Autre exemple : un module de cycle 1, consacré à l'apprentissage du tracer (en l'occurrence de lignes sur un cahier) procède sur le même mode. L'enseignante donne crayons, cahiers et équerres aux enfants, leur indique la consigne et leur montre comment faire puis les incite à apprendre par elles-mêmes comment manier l'équerre et le crayon, les erreurs inévitables n'étant pas abordées comme erreurs mais comme problème que l'enfant doit apprendre à résoudre par elle-même dans cette relation question-réponse instaurée dès l'origine.

Dans le même sens, les enseignants développent une pratique qui consiste à contredire parfois les enfants, à l'occasion d'exercices, et à leur opposer des réponses inexactes alors que les réponses des élèves sont les bonnes.

Les enfants ont vite compris qu'il s'agissait d'une sorte de jeu et que l'enseignant ne leur oppose pas ces réponses inexactes dans tous les cas. Il les incite ainsi à réfléchir à la réponse qu'elles ont donnée et à la défendre si elles pensent qu'elle est juste ; c'est-à-dire à ne pas accepter aveuglément ce qu'il leur dit et à défendre leur point de vue quand elles sont convaincues de leur propre

raisonnement. Cette pratique produit ses résultats, poussant les enfants à prendre de l'assurance, prendre confiance en elles et si elles pensent que leur réponse est la bonne, à acquérir la force de ne pas céder à un personnage qu'elles respectent et qui, de surcroît, a autorité sur elles, s'il énonce des contre-vérités.

IV.2 - L'apprentissage par les pairs

Le **système d'apprentissage par les pairs** est un autre outil qui permet aux enfants d'avancer dans cette voie.

Les enseignants l'ont instauré dans les différents modules, quels qu'ils soient. Il consiste à faire en sorte que les élèves qui rencontrent une difficulté prennent l'habitude – aujourd'hui acquise – de ne pas faire appel uniquement à l'enseignant pour obtenir l'explication ou l'aide voulue mais à se tourner vers les autres membres du groupe de travail. Si l'une d'entre elles n'arrive pas à faire un exercice de maths parce qu'elle n'a pas assimilé les notions ou la méthode pour résoudre le problème posé, c'est une autre enfant du même groupe de travail qui a compris ce dont il s'agit, qui peut l'aider à dépasser la difficulté. Si une élève s'embrouille ou se perd dans un travail sur ordinateur, c'est une autre, plus avancée, qui peut reprendre les choses avec elle et l'aider – lui apprendre en réalité – à se repérer dans les différents boutons ou icônes à utiliser, à retrouver les étapes à franchir et le chemin à suivre. De même, si quelques-unes ne se positionnent pas comme il le faut lors d'un exercice de fitness ou ne parviennent pas à accomplir les mouvements, c'est à nouveau une autre qui peut leur indiquer comment se repositionner et reprendre avec elles les mouvements.

Tous les modules qui s'y prêtent accordent une large place à cette pratique. L'enfant qui apprend à ses pairs ne le fait pas seule : l'enseignant observe ce qu'elle fait pour vérifier que les indications ou explications qu'elle donne sont exactes ou pour rectifier ce qui doit l'être. Mais l'enfant prend la responsabilité de l'apprentissage pendant quelques instants et doit l'assumer vis-à-vis de ses pairs. Elle prend alors une part active à l'enseignement et cette pratique est un autre moyen par lequel elle est amenée à s'affirmer.

Ce système, par ailleurs, permet d'éviter ou de réduire les relations de concurrence entre les enfants. Chacune se rend compte que celle qui est capable d'expliquer une règle de grammaire doit, par contre, se faire expliquer une manipulation sur ordinateur par une autre qui, elle-même doit se faire aider sur un exercice de calcul par une troisième, etc. Les enfants, autrement dit, se rendent compte par la pratique qu'elles ont chacune des aptitudes différentes. Elles ne l'explicitent ou ne le formulent pas nécessairement mais elles en font l'expérience pratique, ce qui les incite à travailler en commun plutôt que de créer des relations de rivalité.



Une « ancienne » guide les mouvements d'une de ses camarades

IV.3 - Les causeries

Autre outil qui va dans le même sens : **les causeries**. Le terme désigne des discussions de groupe sur un thème déterminé, qui est presque toujours issu de faits qui se produisent à la MDE et à partir desquels il est possible de faire réfléchir les enfants. Ces thèmes sont donc très différents les uns des autres mais concernent toujours, directement ou indirectement, leur expérience : les droits qui sont les leurs, le respect et le vivre ensemble, la paix, la citoyenneté, le développement durable ou les règles d'hygiène à respecter, etc.

Les enseignants ou les éducateurs qui l'animent ne font pas « un cours » sur le thème choisi : ils lancent la question et les incitent à prendre la parole, l'objectif étant tout à la fois de les faire réfléchir par elles-mêmes, de les pousser à mettre en forme leur propre réflexion et à s'exprimer.

Sur le plan pratique, une fois que le thème est lancé, la causerie se déroule en deux temps. Dans le premier temps, les élèves se répartissent en mini-groupes afin d'avoir un premier échange entre elles. Au sein de ces mini-groupes, une élève est désignée ou se propose pour rendre compte de la discussion qui s'y sera déroulée, des questions qui auront surgi, des réponses qu'y apportent les enfants et des idées ou points de vue distincts qui s'y seront exprimés.

Dans un second temps, ces mini-groupes se rassemblent et les élèves désignées restituent chacune à leur tour la discussion, les questions et idées qui sont apparues au cours de cette première étape. Lorsque l'ensemble des restitutions a eu lieu, la causerie se poursuit sur la base de ce qui a été présenté, les questions, réactions ou idées étant échangées en présence de l'enseignant qui les incite à préciser, développer, répondre aux objections éventuelles, approfondir.

La causerie remplit ici un rôle pédagogique en ce qu'elle est, sous cette forme non scolaire, un moyen d'approcher des questions qui pourraient en relever. Par exemple, les problèmes de développement durable sont abordés ici à partir de faits très concrets que les enfants observent dans ce qu'elles font elles-mêmes ou ce que font les membres de l'équipe pédagogique : pourquoi le fait de gaspiller l'eau est-il un problème, comment éviter ce gaspillage, quelles habitudes adopter, pourquoi jeter les déchets comme on le fait généralement est-il un problème et comment agir à ce sujet, peut-on imaginer de trier les déchets pour y produire du compost dans un espace du terrain de la MDE et y planter ensuite, et. Toutes choses sont abordées sous forme de questions auxquelles les enfants doivent chercher la réponse par elles-mêmes sous la conduite de l'enseignant. Même chose lorsqu'il s'agit d'aborder les problèmes de respect de l'autre et de tolérance, les enfants ayant spontanément tendance à rire ou se moquer de celles qui « se trompent » lors d'un exercice ou de celles qui ne font pas comme elles, ayant tendance aussi, comme tout enfant, à « taper » lorsque surgit un désaccord.

A travers même ce rôle pédagogique mais aussi à travers la méthode adoptée, la causerie est un moyen par lequel les enfants peuvent prendre de l'assurance et s'affirmer. Il n'est jamais facile, en particulier durant les premiers mois d'intégration, de devoir restituer en « séance plénière » les débats qui ont eu lieu dans les petits groupes. Les enfants éprouvent des difficultés à se lancer, à prendre la parole et s'exprimer devant leurs pairs et les premières restitutions (les premières prises de parole parfois) ne sont pas loin d'être une épreuve pour elles. Mais au fur et à mesure, elles parviennent à prendre part à l'animation du débat et à se faire comprendre, à s'exprimer clairement – les modules d'expression orale et la participation à laquelle elles sont appelées dans les groupes de soutien trouvant ici leur traduction – et, progressivement, prennent de l'assurance.

C'est en cela surtout, au-delà de leur portée pédagogique, que les causeries sont l'un des outils qui permettent aux enfants de s'affirmer personnellement et de construire leur autonomie. Il n'est jamais facile de défendre un point de vue contraire à celui que d'autres expriment – pas plus facile que de contredire le prof – mais réussir à le faire par soi-même est l'une des voies par lesquelles cette autonomie peut commencer à prendre forme.

IV.4 - L'expression physique

Ce qui vaut pour l'expression orale vaut également pour **l'expression physique**.

Lors des « envolées » qui rassemblent toutes les enfants, certaines entraînent les autres : elles sont au centre du cercle formé par les 90 élèves et lancent les couplets d'un chant dont les autres reprennent le refrain ou lancent quelques mouvements de danse que les autres vont reprendre à leur tour. Le faire n'est pas plus facile que prendre la parole publiquement et, comme pour les causeries, les enfants éprouvent une certaine appréhension à « se lancer ». Lorsqu'elles parviennent à franchir le pas, l'effet est proche de celui des causeries : ce qu'elles gagnent en assurance verbalement, elles le gagnent ici physiquement et prennent progressivement possession de leur propre corps.

Les modules de chant, de danse, d'expression corporelle et certains modules de théâtre jouent un rôle identique. Ils sont, comme les causeries, des outils qui peuvent leur permettre de dépasser la situation initiale qui était la leur, desserrer le carcan dans lequel beaucoup d'entre elles se trouvent lorsqu'elles arrivent à la MDE, chacune allant à son rythme et prenant le temps qui lui est nécessaire pour avancer, parfois très vite, parfois très lentement. L'aisance physique qu'elles acquièrent, quelles que soient par ailleurs les difficultés qu'elles éprouvent quand elles arrivent à l'adolescence, et cette appropriation d'elles-mêmes sont des éléments essentiels de leur autonomisation.

S'il n'y a pas ici à proprement parler d'apprentissage par les pairs, les « anciennes », celles qui ont intégré la MDE en 2014 ou 2016, stimulent les « nouvelles » et suscitent un effet d'entraînement. Non seulement parce que les « nouvelles » voient ce que font les « aînées » et ce qu'il est possible de faire donc, mais aussi parce que les « aînées » tiennent un rôle de grandes sœurs et accompagnent les plus jeunes tout en les aiguillonnant. Elles jouent ici un rôle que les enseignants seuls ne pourraient sans doute pas tenir : l'appartenance à cette communauté de pairs, à la fois proches et différents, est l'un des moteurs de cette affirmation d'elles-mêmes sur ce registre.



Chapitre IV

Résultats obtenus depuis 2014

Deux types de résultats peuvent rendre compte du travail de la MDE :

- ceux que les enfants obtiennent à l'école : résultats quantitatifs qui indiquent les effets pratiques de la MDE en matière scolaire ;
- ceux qui peuvent être observés à travers leur progression personnelle : résultats d'ordre qualitatif qui permettent de saisir (ou d'éclairer) les effets du programme en matière d'affirmation personnelle et d'autonomisation.

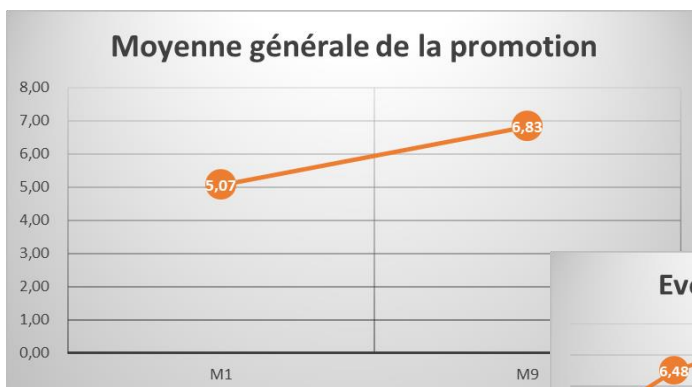
I- Les résultats scolaires

I.1 - Des résultats qui décollent

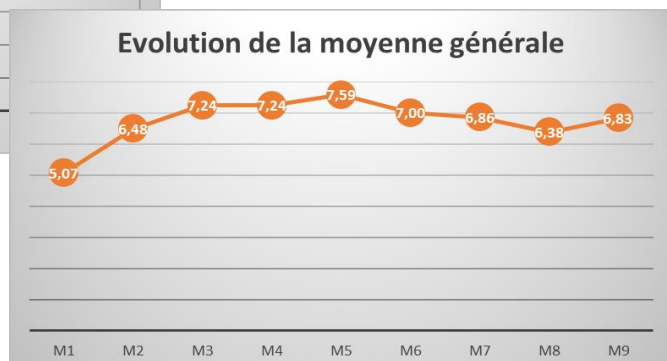
Avant d'observer ces résultats en détail, une donnée doit être indiquée car elle donne la mesure du changement que connaissent les enfants : alors qu'elles étaient analphabètes lors de leur arrivée, elles sont aujourd'hui 24 sur 30 dans la 1^{ère} promotion et 26 dans la seconde à obtenir des résultats qui les placent sur une bonne ou très bonne trajectoire pour la suite de leurs études.

Le graphique suivant donne une représentation simplifiée de leur progression, qui permet, sans entrer dans les détails, de la visualiser.

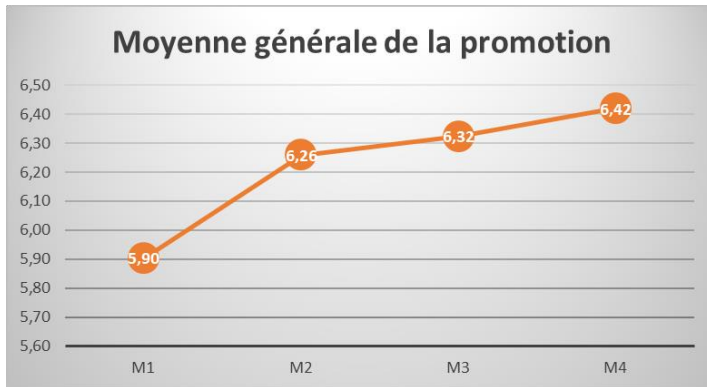
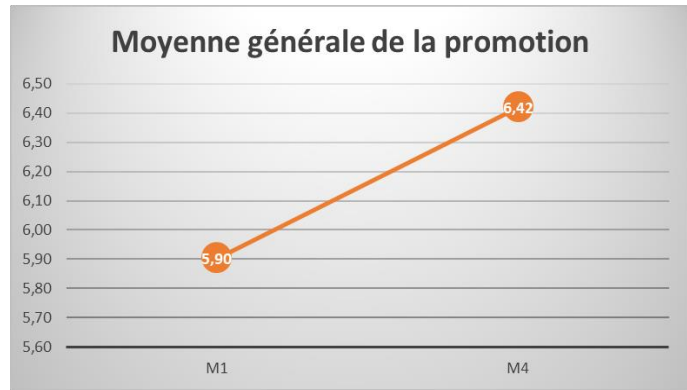
- Pour la première promotion, dont les résultats portent sur 3 ans (2014-2017) et montrent une nette progression des enfants :



Cette progression peut être précisée à l'aide de ce second graphique, qui indique les oscillations classiques qui se produisent d'une année sur l'autre



- Il en va sensiblement de même pour la seconde promotion, dont les résultats ne portent par contre que sur un peu plus d'un an (de la rentrée 2016 au 1^{er} trimestre 2017 :



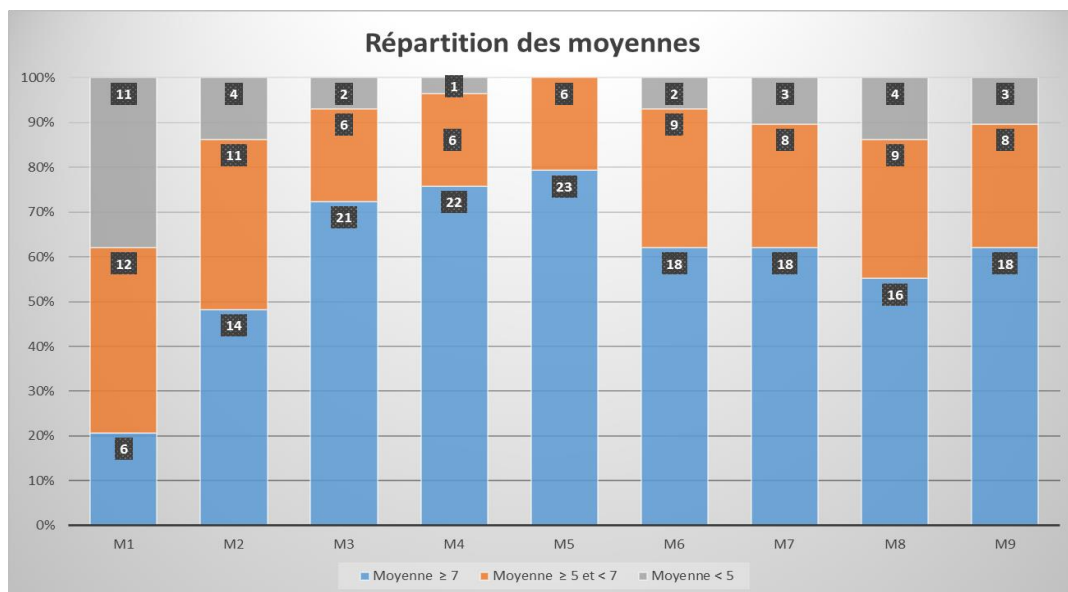
L'image d'ensemble peut être à nouveau précisée par les oscillations qui courent d'un trimestre sur l'autre :

I.2 - Enseignements des résultats de la 1^{ère} promotion

Si ces graphiques permettent de visualiser le mouvement d'ensemble, ils ne donnent qu'une information très limitée compte tenu du fait qu'il s'agit de moyennes, c'est-à-dire de l'agrégation de résultats différents qui se pondèrent réciproquement.

Les graphiques suivants rendent compte plus précisément déjà des évolutions en cours.

Pour la 1^{ère} promotion :



I.2.1 - L'âge et l'évolution familiale comme facteurs de réussite

La lecture de ce graphique, combinée avec les observations de l'équipe éducative, conduit à relever les éléments suivants :

- **Les enfants dont la moyenne générale est supérieure à 7** passent de 6 élèves (au premier trimestre 2014) à 18 élèves (au dernier trimestre 2017) soit près des deux tiers de la promotion.

Il y a là une progression très nette et près des deux tiers se trouvent sur une très bonne trajectoire, qui leur permet d'avancer sans difficultés et les place en tête de leurs classes. Avec une moyenne de 7 ou plus, elles se trouvent dans le 1^{er} quart de leurs classes et ceci depuis la 2^{ème} année scolaire-MDE. Lorsque ces résultats sont analysés avec leurs instituteurs, ceux-ci soulignent qu'ils sont très bons et que, s'ils se confirment dans les années à venir, la scolarité de ces enfants se présente de façon extrêmement favorable ⁴⁶.

- **Quel est le profil de ces enfants ?** Deux caractéristiques sont à retenir : l'âge et l'évolution de la famille quant à la scolarité de leur fille.

Pour l'essentiel, il s'agit de celles qui ont intégré l'école et la MDE à l'âge de 6 ou 7 ans : tout en étant analphabètes et en accusant un fort retard de ce point de vue comme du point de vue de la langue et de la compréhension, elles ont commencé leur parcours à un moment où les enseignements dispensés à l'école coïncident avec ceux de la MDE et correspondent aux premières classes du cycle primaire (CI-CP).

Si des rattrapages ont été nécessaires en matière d'apprentissage préscolaire comme en matière de maîtrise du français, cette coïncidence leur a permis de « démarrer » très rapidement (elles passent de 6 à 21 ayant une moyenne supérieure à 7 au cours de la 1^{ère} année) et de se maintenir par la suite au niveau qu'elles ont atteint dès cette première année. Les pratiques et méthodes de la MDE semblent jouer pleinement ici.

Si l'on observe le profil individuel de chacune, une seule différence les distingue des autres membres de la promotion : socialement et culturellement, la promotion est homogène, les conditions de vie sont semblables mais, à la différence de leurs pairs, ces filles qui réussissent le mieux bénéficient chez elles d'une forte attention portée à leurs études. Les réunions organisées avec les parents tous les trimestres et les contacts réguliers qu'ils ont avec l'équipe pédagogique ont permis de faire ce rapprochement – qui n'est pas surprenant mais doit être noté – entre cette progression et l'attitude des familles : parmi elles, figurent celles qui voulaient parfois scolariser leurs filles mais n'en avaient pas les moyens et savaient qu'elles ne pouvaient leur donner l'accompagnement indispensable à la réussite ; et figurent par ailleurs celles avec lesquelles il a fallu « négocier » à l'origine mais qui ont pu constater ce que fait la MDE, qui ont évolué sur la question de la scolarisation des filles et qui ont décidé de faire le « pari sur l'avenir » dont leur parlent enseignants et éducateurs.

Elles en ont tiré les conséquences, ont modifié l'organisation de la vie familiale pour que leurs filles puissent disposer d'un espace, aussi petit soit-il, où elles peuvent apprendre leurs leçons, disposer du temps nécessaire également sans être accaparées par les tâches domestiques ou, plus largement, par l'aide pratique que tout enfant, au Sénégal, doit apporter à la vie familiale. Ce sont les parents qui, lors des réunions ou dans les discussions informelles qu'ils ont dans la vie de tous les jours, « militent » pour transmettre l'idée que « l'école doit passer avant tout le reste » pour les enfants – et qui s'en prennent parfois de

⁴⁶ Il faut savoir à ce propos qu'une moyenne supérieure à 7 est considérée comme un excellent résultat (l'équivalent d'un 16 ou 17/20 pour donner un point de repère). Les annotations et remarques des bulletins scolaires le disent explicitement, accompagnant ces notes d'un « très bien, continuez » sur le bulletin.

façon très virulente aux parents qui ne respectent pas scrupuleusement le contrat d'origine.

Les éducateurs notent, par ailleurs, que ces petites ont d'emblée « compris » la MDE : compris que le programme était fait pour elles et pour leur donner l'accompagnement sans lequel rien n'est possible. « Elles se sont tout de suite lancées » disent-ils. Toutes choses qui peuvent se conjuguer, bien évidemment avec les facultés ou les capacités particulières dont elles sont dotées.

- Parmi les enfants qui avaient une moyenne inférieure à 5 lors de leur arrivée, certaines progressent également puisque leur nombre passe, dès la première année, de 11 (soit le tiers de la promotion) à 3-4 au dernier trimestre 2017.

Celles qui progressent et sortent de la « zone dangereuse » de moins de 5 ont un profil identique aux précédentes : analphabètes, ne parlant pas la langue et ayant de fortes difficultés de compréhension à l'origine, mais bénéficiant de l'évolution de l'attitude familiale, d'une attention portée à leurs études donc, et ayant « compris » la MDE.

1.2.2 – La question des enfants scolarisés tardivement

Il reste – et il faut insister sur ce point – que **quelques enfants ne parviennent pas à progresser**. Le fait qu'elles ne soient que 3-4 importe peu, ce qui importe est de comprendre les raisons pour lesquelles elles n'arrivent pas à atteindre des résultats qui leur ouvriraient les portes du CFE et leur donneraient une relative confiance pour la suite, c'est-à-dire le collège.

Pour chacune des enfants qui ne parviennent pas à progresser, comme c'est le cas ici, ou qui progressent peu, intervient inévitablement une part individuelle, qui tient aux dispositions personnelles et à des accidents familiaux dans certains cas dont les répercussions peuvent être fortes. Mais ceci ne suffit pas à expliquer leur situation.

L'élément significatif pour les enfants qui ne parviennent pas à progresser, est que ces enfants sont des « grandes », c'est-à-dire qu'elles ont entre 10 et 13 ans et sont entrées en CE-2 ou CM-1 sans savoir lire, écrire ni disposer des savoirs les plus élémentaires. Elles avaient été inscrites à l'école chaque année, étaient donc passées de classe en classe de façon quasi-automatique puisque le redoublement est en principe interdit en primaire, mais n'avaient pas acquis le socle de connaissances requis à chaque niveau.

Au cours des 3 années passées à la MDE, elles ont dû cumuler rattrapages intensifs et séances de soutien scolaire rapproché qui leur permettaient de suivre, mais de façon très approximative et même superficielle, le déroulement de l'année scolaire. Sur les enfants qui ont commencé le parcours école-MDE tardivement, une moitié (3-4 également) ont atteint la moyenne mais oscillent entre 5-6 et moins de 5.

Il y a là une question sur laquelle il faut s'arrêter car elle est tout sauf secondaire dès lors qu'il s'agit de scolariser des enfants qui ont passé les premières années de leur vie loin d'une scolarité effective – quand bien même elles étaient inscrites à l'école – et dont ces premières années ont été occupées de façon quasi exclusive par le travail économique ou domestique.

Quel est le profil de ces enfants ?

Lorsqu'elles arrivent à la MDE, elles savent reconnaître certains chiffres ou lettres mais sans avoir la capacité d'aller plus loin, ne sont pas alphabétisées comme on l'a vu, même

lorsqu'elles se trouvent en CE-2 ou CM-1.

Elles disposent cependant de certains acquis sur lesquels il est possible de prendre appui. En matière de calcul élémentaire par exemple, elles disposent d'un savoir pratique qu'elles ont acquis par leur travail de petites vendeuses, en observant leurs mères au marché avant d'aller vendre seules : elles savent par exemple que si une mangue coûte 50 francs et qu'elles en vendent 3, on devra leur payer 150 francs et savent reconnaître visuellement les pièces de monnaie. Autrement dit, elles savent réaliser certaines opérations de base mais ce savoir pratique reste très étroitement limité aux opérations qu'elles auront eu à réaliser et il n'est pas simple pour elles de transposer ce savoir au-delà des objets et situations concrètes où elles en font usage.

De façon plus générale, le fait de réintégrer le système scolaire et de renouer avec l'enseignement peut faire remonter certains des apprentissages qu'elles avaient suivi à l'école mais sans les avoir réellement assimilés. Cette catégorie d'acquis représente un atout et les enseignants de la MDE l'utilisent comme point d'appui à leur activité. Mais la situation de ces enfants est d'emblée difficile parce qu'elles accusent un très fort retard scolaire.

L'action de l'équipe pédagogique

Dans ces situations, l'équipe pédagogique essaie de négocier avec l'école pour obtenir une dérogation et faire en sorte que l'enfant puisse redoubler. Dans certains cas, l'école accepte en dépit de l'interdiction et l'enfant peut ainsi gagner du temps. L'équipe met à profit cette année de redoublement pour en faire une année de rattrapage intensif : l'enfant est intégrée à des groupes qui permettent ce rattrapage et les 2/3 de son temps sont occupés par ce travail de mise à niveau.

Le soutien scolaire prend une forme de soutien courant qui attache une importance primordiale au fait que les enfants comprennent, assimilent en profondeur et s'approprient les connaissances. Ici, lorsque l'enfant doit faire un exercice ou un devoir, l'enseignant de la MDE le réalise avec elle en la guidant pas à pas pour éviter qu'elle ne soit sanctionnée à l'école ou marginalisée. Mais il sait qu'elle n'a pas assimilé ce qu'ils ont fait ensemble et que l'exercice sera à reprendre lorsqu'elle en aura la capacité et à reprendre sur le fond pour qu'elle le comprenne réellement.

Lorsque l'enfant a 10-11ans et lorsque le redoublement est accepté, la remise à niveau est possible. Elle peut intervenir dans l'année comme elle peut prendre plus de temps, ces variations tenant tout autant aux dispositions de l'enfant qu'à l'attention qu'elle reçoit chez elle.

Lorsque l'enfant a 12 ans ou plus et lorsque le redoublement est refusé par contre, ce qui est plus rare mais arrive, le rattrapage est beaucoup plus ardu. Il occupe toujours la majeure partie du temps de l'élève à la MDE, le soutien prend la forme évoquée mais le temps d'adaptation peut aller jusqu'à 2 ans. Il n'est pas certain dans ce cas que l'enfant soit en mesure de passer le CFE à temps.

Quelles possibilités pour ces enfants ?

Sur le plan pratique, l'équipe enseignante réfléchit aux possibilités qui permettraient à ces enfants d'acquérir une formation, scolaire ou non, qui pourrait leur ouvrir des portes pour leur

vie future. Cette réflexion tourne autour de deux possibilités :

- l'une serait d'envisager la création d'un centre de formation professionnelle qui serait lié au programme, qu'elles pourraient intégrer sans avoir le CFE⁴⁷ et qui pourrait ainsi prolonger le parcours MDE pour le concrétiser en termes d'ouverture professionnelle.
- l'autre serait d'établir un partenariat avec les collèges pour que ces enfants puissent y être intégrés malgré leur retard et continuer de bénéficier d'un accompagnement, ce qui donnerait un délai plus long pour réaliser le rattrapage et rendrait sa réalisation plausible.

Ces possibilités n'épuisent pas la question et la réflexion se poursuit, sachant qu'il y a là un problème très sérieux, que l'expérience pratique a mis en lumière. Il faut évidemment rester prudent quant aux conclusions qu'on peut tirer de 3 années d'activité. Mais il semble assez clair que scolariser tardivement revient à scolariser avec des handicaps difficiles à surmonter. D'abord parce qu'il n'est pas simple pour un enfant de 12-13 ans d'être dans un groupe constitué d'enfants de 6-7 ans, mais aussi en raison des difficultés à rattraper l'ensemble du cycle primaire en l'espace de 2-3 ans et du couperet que représente l'âge limite de 14 ans pour passer le CFE. Quand les enfants commencent alors qu'elles sont déjà « grandes », quand elles « partent de très loin » et ne disposent pas des bases minimales, il est quasiment impossible de rattraper en temps voulu.

S'il est un enseignement que ces 3 années ont appris à l'équipe, c'est que *scolariser ne suffit pas : il faut scolariser tôt* si l'on veut ouvrir une voie d'avenir aux petites filles.

1.2.3 – « Plus de contact avec le sac »

Entre les deux groupes qui viennent d'être observés - enfant avec une moyenne supérieure ou égale à 7 et enfants dont la moyenne est située entre 5 et 7 - cette deuxième catégorie voit son effectif régresser légèrement (passant de 12 à 8, c'est-à-dire se réduisant d'un tiers). Une partie de ces enfants progresse et rejoint celles dont la moyenne est au-dessus de 7 comme l'indique le graphique : le passage de 12 à 8 n'accroît pas le nombre de celles qui n'arrivent pas à avancer et dont le nombre reste stable ; en revanche, le nombre de celles qui dépassent une moyenne de 7 s'accroît fortement comme on l'a vu.

Lorsque ces résultats sont analysés avec les instituteurs, ceux-ci relèvent à nouveau que ces enfants ont toutes chances de passer le CFE « très confortablement » et d'aborder elles aussi le collège dans des conditions très favorables. La question est cependant de savoir pourquoi leur progression est plus lente ou limitée que celle des enfants qui ont « bondi » dès la première année. Ici encore, leurs dispositions individuelles et les événements de leur vie familiale et sociale ont leur incidence. Mais ici encore l'explication serait trop courte.

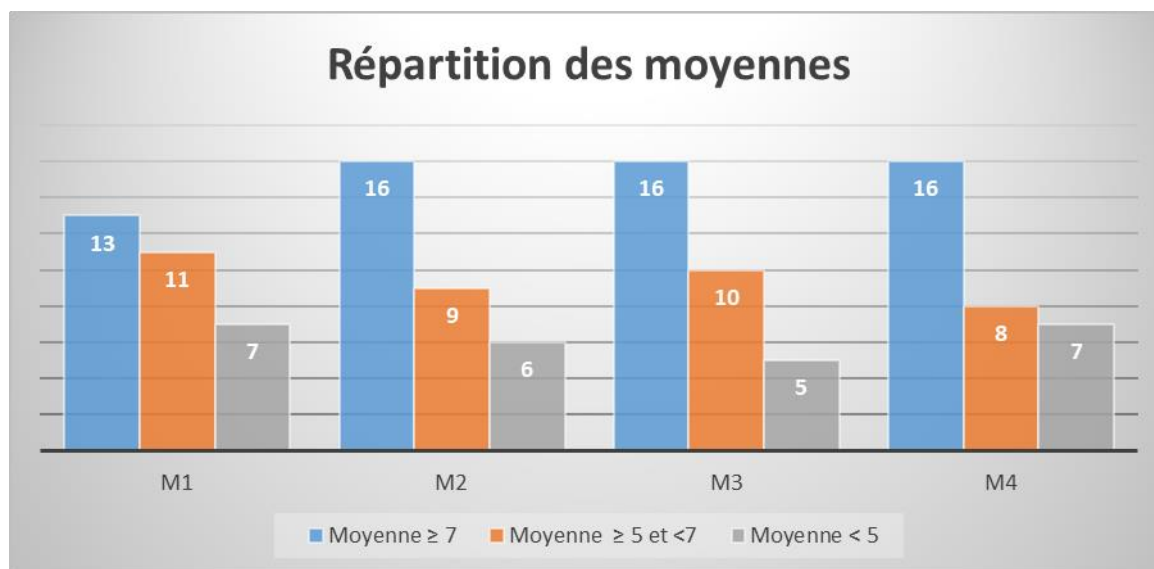
L'examen individualisé des enfants fait apparaître ces dispositions et/ou événements. Il fait apparaître aussi une donnée qui pourrait fournir un élément d'explication, qui doit être observé avec prudence cependant et demande à être confirmé : ces enfants ont commencé le cursus assez tôt, elles ne rencontrent pas de problèmes à l'école et à la MDE où elles sont actives ; mais elles ne bénéficient généralement pas de conditions favorables chez elles – soit parce que leurs familles connaissent ces événements ou problèmes structurels lourds, soit parce que leur propre évolution est plus lente. Ce

⁴⁷ Condition requise pour être admis dans les Centres de formation professionnelle existants.

sont des enfants qui, une fois rentrées chez elles, « n'ont quasiment plus de contact avec le sac (les livres et les cahiers donc) jusqu'au lendemain » et qui ont plus de difficultés à apprendre leurs leçons.

I.3 - Enseignements des résultats de la 2ème promotion

Visuellement, le graphique suivant est similaire à celui de la 1^{ère} promotion mais ces résultats ne concernent qu'une seule année et un trimestre, cette promotion n'ayant commencé le parcours école-MDE qu'en 2016. Les résultats ne peuvent donc être comparés qu'avec la première séquence de la



promotion 2014.

La répartition des moyennes se présente de la façon suivante.

Une donnée qu'il faut à nouveau rappeler : comme celles de la promotion 2014, ces enfants étaient analphabètes, ne parlaient pas français et « partaient de très loin ».

Ces résultats, qui ne portent que sur l'année scolaire 2016-2017 et le 1^{er} trimestre 2018, offrent moins de recul pour être analysés. Certains éléments peuvent cependant être relevés.

- Le graphique montre un démarrage très rapide d'une partie des enfants : celles qui obtiennent d'emblée une moyenne égale ou supérieure à 7. Cette catégorie comprend la moitié de la promotion dès le second trimestre. L'observation individualisée de ces enfants fait apparaître les mêmes caractéristiques que dans la 1^{ère} promotion : elles ont 6-7 ans, les apprentissages école-MDE coïncident et la MDE apporte l'accompagnement qui « fait la différence » tandis qu'elles bénéficient chez elles d'un environnement favorable. Par ailleurs, les filles ont compris ce qu'est la MDE, d'autant que leurs aînées leur ont facilité la tâche de ce point de vue.
Comme pour la promotion précédente, les instituteurs indiquent que, sauf accident de parcours, leur scolarité a pris un tour très favorable et qu'elles peuvent aborder le collège dans de très bonnes conditions.
- A l'opposé, les élèves dont la moyenne est inférieure à 5 sont moins nombreuses qu'elles ne l'étaient dans la 1^{ère} promotion sur cette séquence. Parmi elles, on trouve comme

précédemment des enfants qui ont été scolarisées tardivement et en subissent les conséquences. On trouve par ailleurs des situations dont il n'est pas possible de tirer des enseignements, dans la mesure où elles sont plus « exceptionnelles » : il s'agit d'enfants qui ont eu des problèmes de santé assez graves (deux d'entre elles ont été absentes de façon répétée pendant toute l'année scolaire), ont été prises en charge par l'infirmier-chef du programme santé qui leur a permis de se sortir d'affaire mais sans pour autant pouvoir reprendre le cours d'une scolarité régulière.

- Entre les deux, la part des petites qui ont des moyennes égales ou supérieures à 5 et inférieures à 7 commence par être similaire à celle de la 1^{ère} promotion mais devient sensiblement plus importante à partir du 3^{ème} trimestre. Ces enfants font essentiellement partie des plus petites, celles qui, encore une fois, commencent tôt et qui sont plus nombreuses dans cette 2^{ème} promotion que dans la 1^{ère}. Les capacités d'obtenir de bons résultats tiennent pour beaucoup, manifestement, au fait de s'engager tôt dans le parcours école-MDE et ces résultats – si tant est qu'on puisse tirer des enseignements d'une seule année – semblent confirmer ceux de la 1^{ère} promotion.
- Ce qui distingue cependant ces résultats des précédents est leur stabilité qui – avec les mêmes réserves – semble assez frappante : dès le second trimestre, les enfants obtiennent des résultats qui semblent ne plus bouger ensuite, ne chutent pas mais ne progressent pas non plus. C'est ici que l'absence de recul rend l'analyse difficile. Si l'année en cours (2017-2018) confirme cette stabilité, cette analyse sera indispensable pour essayer de comprendre ce qui en est la source. Une année seule ne permet pas de conclure ni même de faire des hypothèses : hormis le nombre plus important d'enfants de 6-8 ans, les profils, les conditions de vie, la participation aux activités de la MDE ne diffèrent pas de ceux de la 1^{ère} promotion et aucun élément n'émerge qui pourrait fournir ou suggérer une explication (qui serait à vérifier de toute façon).

Tous ces résultats, y compris ceux qui portent sur 3 années, sont à observer avec prudence. Cela étant, le fait de les atteindre quand on était analphabète 3 mois plus tôt donne une indication assez précise sur la MDE, sur ce qu'elle réalise et sur ce qu'elle produit.

II- Le processus d'autonomisation

A la différence des résultats scolaires, le processus d'autonomisation des enfants n'est, par définition, pas mesurable. Il prend, de surcroît, des formes, des rythmes, des manifestations pratiques distinctes selon chaque enfant, selon la personnalité de chacune, l'histoire qui est déjà la sienne et les milieux social et familial. Certains faits marquants peuvent cependant être relevés et décrire les dynamiques en cours.

II.1 - Distinction entre réussite scolaire et autonomisation

Réussite scolaire et autonomisation ne sont pas synonymes dans la grande majorité des cas. L'une peut préparer l'autre en ce qu'elle construit les bases de l'émancipation mais celle-ci ne prend pas forme « mécaniquement », selon une relation de cause à effet qui serait directe ou immédiate. Certains enfants peuvent avoir de bons résultats, voire des résultats exceptionnels, et rester « timides », avoir des difficultés à s'affirmer autrement que dans le domaine scolaire. Les enseignants le savent : il est nécessaire de laisser ces enfants prendre leur temps et de réserver toute leur place aux activités qui peuvent favoriser l'autonomisation – expression orale, chants, danse ou causeries, etc.

Dans un cas de figure par contre, le domaine scolaire apparaît comme le tremplin à partir duquel les enfants se détachent très concrètement de ce qu'ils vivaient antérieurement et s'engagent dans ce processus d'autonomisation. C'est le cas d'élèves de 8-11 ans, qui étaient inscrites à l'école tout en travaillant pour apporter des revenus supplémentaires à leur famille. Elles ne suivaient donc les cours que de façon très discontinue. Le fait marquant est que ces enfants, pourtant « timides » à l'origine, ont d'emblée saisi ce que le soutien renforcé pouvait leur apporter et ont *décidé* de s'investir de façon très intensive dans leur scolarité.

C'est cette *décision* qui doit être soulignée. Les enseignants de la MDE relèvent que ces enfants étaient celles qui étaient les plus « demandeuses » d'explications et d'éclaircissements sur ce qu'elles faisaient à l'école et ne comprenaient pas, d'exercices pour vérifier qu'elles avaient assimilé les explications, etc. Leurs instituteurs le relèvent également. Leurs résultats antérieurs étaient tellement faibles qu'ils ne croyaient pas en leur capacité à réussir, y compris lorsqu'un redoublement leur était accordé. Ils ont, eux aussi remarqué qu'elles « prenaient en main » leur scolarité, passant du fond de la classe au 1^{er} rang, commençant à lever le doigt et poser des questions ou attachant de l'importance à la tenue de leurs cahiers.

Une fois lancé, le mouvement s'est nourri des résultats qu'il produit. Ces enfants font à présent partie de celles qui ont de très bons résultats scolaires et quelques-unes d'entre elles ont sauté le CM-2 pour passer, avec succès, l'examen d'entrée en 6^{ème} en candidates libres – 7 d'entre elles sont aujourd'hui au collège.

Mais au-delà des résultats au sens strictement scolaire, c'est le changement d'attitude et l'investissement dans la scolarité qui ont frappé les uns et les autres, d'autant plus qu'ils ne s'y attendaient pas. Il manifeste une prise en charge de soi-même et un engagement dans ce parcours nouveau qui participe de cette autonomisation. Aussi jeunes soient-elles, ces enfants réalisent qu'elles ont la possibilité de rompre avec l'avenir qui semblait tout tracé et qui les conduisait à reproduire la condition de leurs mères : elles font partie de celles qui se projettent au-delà du collège et du lycée et qui disent vouloir être enseignantes ou médecins, c'est-à-dire qui établissent déjà

explicitement un lien entre leur scolarité primaire et un avenir qu'elles veulent choisir elles-mêmes — dont l'usage du net, les lectures, les films ou les causeries leur font découvrir la possibilité.

Cette capacité à se projeter n'est pas le fait de ces seules enfants ou de celles qui sont les plus actives.

Alors qu'elles envisageaient un avenir de « petit métier » lorsqu'elles sont arrivées à la MDE, beaucoup d'enfants affirment en moyenne au bout d'un an ou un an et demi – vouloir aller jusqu'au bac et plus loin pour avoir un « bon métier ». Il s'agit ici d'un discours qui ne s'appuie pas nécessairement sur un changement pratique exceptionnel, d'ordre scolaire ou extra-scolaire. Le phénomène est donc plus diffus et ne doit pas être interprété de façon excessive. Il marque cependant, et c'est ce qui doit être relevé, une ouverture de leur imaginaire et de leur horizon qui est tout sauf secondaire. Alors qu'elles se voyaient vivre dans le cadre domestique et y être cantonnées, les filles entrevoient à présent la possibilité de se réaliser par le biais de choix (métiers ou lieux de vie) dont elles parlent.

II.2 - Le développement des capacités d'initiative

Plus « spectaculaire » est le développement des capacités d'initiative des enfants, observables presque exclusivement chez celles de la 1^{ère} promotion, c'est-à-dire celles qui ont intégré le programme depuis 2014. Ces capacités prennent forme aussi bien au sein de la MDE, de l'école, que dans le cadre extra-scolaire. Quelques exemples :

- Sous l'impulsion d'élèves de cette promotion, une sorte de rituel a été instauré. Lorsque des fêtes religieuses ont lieu, les enfants de confession musulmane invitent chez elles les enfants de confession chrétienne pour qu'elles participent à la fête, notamment aux grands repas auxquels elle donne lieu – c'est le cas pour les deux grandes fêtes que sont Tabaski et Korité et pour le Magal de Touba également. Réciproquement, les élèves de confession chrétienne invitent leurs camarades de confession musulmane pour qu'elles participent de leur côté aux grandes fêtes – Noël notamment.

Les grandes fêtes sont préparées longtemps à l'avance et donnent lieu à des journées de « festivités » qui comptent pour les communautés. Le fait d'instaurer ce rituel n'est pas sans signification en Casamance : la région a pour particularité au Sénégal de rassembler la quasi-totalité des ethnies présentes dans le pays de même que les cultes, musulman, chrétien et animiste (nommé souvent « religion du terroir ») qui y vivent dans un climat de tolérance réel et très profond au sens où ces appartenances diversifiées « ne sont pas un problème ». De ce point de vue, l'initiative des enfants s'inscrit en continuité de ce climat et de pratiques très enracinées.

Il n'en reste pas moins qu'elles ont pris, par elles-mêmes, l'initiative de ce rituel afin de reprendre cette pratique à leur compte et de la promouvoir au sein de la petite « communauté MDE » ; elles l'ont fait sans que la suggestion ne vienne des adultes mais, très probablement, comme une façon de prolonger ce qui est discuté lors des causeries et, plus particulièrement, de celles qui sont consacrées au vivre ensemble, au respect d'autrui, à la tolérance, ou encore au conflit qui a longtemps opposé la rébellion indépendantiste du MFDC à l'État central. Prendre l'initiative sur ce point n'est pas anodin : elles ne suivent pas une pratique déjà existante – les invitations sont courantes mais se font sur la base de la parenté, du voisinage ou des relations d'interconnaissance – elles donnent à l'initiative un caractère plus particulier, qui fait écho à leur expérience MDE et les incite à *agir d'elles-mêmes*.

Sur un registre différent mais qui va dans le même sens, elles ont pris l'habitude de rendre visite de façon systématique à celles de leurs camarades qui sont absentes parce qu'elles sont malades. A l'issue de la journée, elles constituent ce petit groupe qui rend cette visite et propose son aide à la famille au cas où celle-ci aurait besoin de quelque chose. Cette pratique n'est pas une simple « gentillesse », elle manifeste ici encore une façon de prendre en charge des problèmes qui peuvent survenir dans la communauté de pairs.

La pratique peut, en un sens, ne pas étonner dans la mesure où les enfants de 10-12 ans ont déjà leur part de maturité. Mais celle-ci les conduit le plus souvent à se responsabiliser et prendre la part de tâches qui leur est dévolue sans dévier de ce qui leur est indiqué par la famille comme relevant de leur « domaine de compétence ». Ici, ce sont les enfants elles-mêmes qui décident de ce qu'elles estiment devoir faire.

- À l'école, certaines des « anciennes » (celles qui ont entamé le parcours en 2014) prennent également des responsabilités. Quelques-unes d'entre elles sont déléguées de classe et poussées à l'être par leurs camarades parce qu'elles apparaissent comme étant capables de prendre la parole devant les enseignants ou les chefs d'établissements pour dire et défendre ce que leurs camarades veulent exprimer ; d'autres sont responsables de classes, c'est-à-dire chargées de surveiller les élèves et de « tenir » la classe lorsque les instituteurs doivent s'absenter.

D'autres encore sont membres du Gouvernement Scolaire, institution créée par les autorités pour que les élèves aient un droit de regard et leur mot à dire sur certaines dépenses (celles qui ont trait aux activités socio-éducatives notamment) ou sur la gestion des cantines. Mais c'est principalement sur l'organisation des événements qu'elles interviennent. Les « anciennes » prennent désormais un rôle actif dans l'organisation des week-ends culturels par exemple, trois journées lors desquelles ont lieu des conférences et des débats qui ont trait aux questions éducatives, suivis par une kermesse afin de récolter des fonds qui contribueront au fonctionnement de l'école. Les week-ends culturels demandent une organisation qui n'est pas toujours facile à gérer (préparer les repas, monter les stands, répartir les tâches, etc.) et les « anciennes » y jouent un rôle moteur.

- La même tendance à l'auto-affirmation apparaît dans la vie du quartier. La municipalité a en effet créé récemment un Conseil Communal des Enfants (dont elle a confié l'organisation à FAP et à la Fédération Dimbaya⁴⁸), instance qui réplique le Conseil Communal à l'échelle de la population juvénile pour que celle-ci puisse se prononcer sur les problèmes qui la concernent.



Dans chaque quartier, les enfants qui souhaitent y participer s'inscrivent sur l'équivalent de listes électorales puis, dans un premier temps, votent pour élire leur conseil de quartier. Sur le quartier de Kandé, où se trouve la MDE, plus d'une centaine d'enfants se sont inscrits et ont dû élire un conseil de 30 membres. Les candidats ont fait campagne et ont dû expliquer à

⁴⁸ La fédération Dimabaya est une ONG qui, avec l'aide de Childfund, organise des parrainages d'enfants.

leurs électeurs les raisons pour lesquelles ils se présentaient. L'une des élèves de la MDE, pourtant très « timide » à l'origine, a fait campagne, a été élue au Conseil puis, après avoir mené une seconde campagne, élue au Bureau en tant que vice-présidente puis enfin, après s'être à nouveau présentée devant le Conseil de quartier, a été élue pour être l'une des deux déléguées qui allaient siéger au Conseil Communal pour y représenter le quartier.

Elle n'est évidemment pas la seule et fait partie d'un collectif d'enfants qui, eux aussi, se sont présentés, ont fait campagne et ont été (ou non) élus. Mais ceux qui participent à ces activités, qui se présentent à l'élection sont le plus souvent des enfants de classe moyenne ou supérieure, disposant d'une aisance à l'oral et d'un « bagage » que n'ont pas nécessairement les autres. C'est en cela que l'évolution de l'enfant de la MDE, aussi circonscrite soit-elle, est significative et constitue l'un des éléments qui traduit cette même prise de distance avec leur condition antérieure et cette même affirmation d'elle-même.

II.3 - Le développement des capacités d'expression

L'exemple qui vient d'être mentionné le traduit déjà : outre les capacités d'initiative, les enfants acquièrent une capacité d'expression qui participe du même ensemble.



Quelques-unes d'entre elles sont chargées par les enseignants de faire visiter la MDE lorsqu'un visiteur se présente. Les « guides » sont ici certaines enfants de la 1^{ère} promotion. D'autres sont chargées d'intervenir, au nom de la communauté des enfants, lors des cérémonies d'inauguration des bâtiments – cérémonies assez solennelles puisqu'y interviennent les représentants de l'État, de la municipalité et des différents organismes du quartier, à commencer par le chef de quartier – ou d'autres cérémonies sur l'ensemble de la ville, auxquelles elles sont invitées. Lors des inaugurations, elles présentent le dispositif, ses finalités et son fonctionnement, lors des autres cérémonies elles

plaident pour les droits de l'enfant – à commencer par le droit à l'école – qu'elles explicitent et justifient.

Tout ceci n'est évidemment pas le fait de tous les enfants, chacune avançant à son rythme, selon ses propres dispositions, ses propres capacités ou selon l'influence exercée par le milieu familial, le poids des conditions sociales ou les traces laissées par le « passé » qu'elles ont déjà vécu. Le temps de latence peut être plus ou moins long selon chacune des enfants, les avancées rester modestes pour certaines d'entre elles quand d'autres s'affirment beaucoup plus nettement.

Il n'en reste pas moins que ce qui vient d'être évoqué indique un « travail en train de se faire » et dont on peut raisonnablement penser qu'il se fait pour chacune – vu les modes de participation à la MDE – mais avec ces formes, rythmes et modalités spécifiques.

Ce qui importe ici

- En premier lieu le fait que des enfants « timides », qui avaient intériorisé la place à laquelle elles devraient se tenir et le rôle qui serait le leur parviennent à prendre leurs distances encore une fois vis-à-vis de cette place et de la vie à laquelle elles se préparaient, forment l'idée d'un autre avenir possible et se conduisent en conséquence.
- En second lieu, que cette capacité demande du temps précisément. Le fait que ces enfants, parfois nommés « enfants leaders », appartiennent à la 1^{ère} promotion est explicite de ce point de vue : le processus peut se mettre en mouvement assez rapidement mais il a besoin de temps pour se traduire sous forme pratique, ce qui est aisément compréhensible compte tenu du passé qu'ont déjà ces petites filles.
- Enfin, que les apprentissages de la MDE jouent un rôle central dans le processus d'auto-affirmation mais que joue également la formation d'une communauté juvénile via les relations qui se nouent entre les différentes promotions.

On peut raisonnablement penser que tout ceci décrit une dynamique par laquelle ce processus d'autonomisation prend corps, passant chaque fois par des cas pratiques très concrets, qui sont cohérents entre eux en ce qu'ils sont autant de façons de donner forme à l'affirmation de soi.

III- Trois conditions à réunir

Les résultats qui viennent d'être indiqués ne pourraient être atteints si la MDE cantonnait son travail à ce qui se déroule « à l'intérieur de ses murs », comme le disent enseignants et éducateurs. Ils ne peuvent être atteints que si le dispositif noue des liens forts avec son environnement, ce qui désigne évidemment les familles des enfants mais aussi les écoles et collèges du quartier ainsi que les organismes et institutions du quartier lui-même.

III.1 - Des familles impliquées

Les familles sont mises à contribution dès l'origine, l'enfant n'étant intégré à la MDE que si elles acceptent les termes du contrat qui leur est proposé. Mais ce n'est qu'un point de départ.

Une fois l'enfant scolarisée à l'école publique et intégrée à la MDE, l'équipe pédagogique s'efforce de faire participer au parcours de leur enfant de façon régulière. Cette participation n'était pas acquise d'emblée : elle a exigé une longue phase de travail pour devenir effective et, surtout, pour que l'ensemble des familles y prenne part. Elle n'est devenue effective pour chacune d'entre elles qu'au terme de la 1^{ère} année.

Durant cette 1^{ère} année, qui a constitué une phase d'expérimentation à tous points de vue, les éducateurs ont rendu visite régulièrement (au minimum chaque mois) aux familles pour faire le point avec elles et nouer des relations visant à les impliquer pleinement dans le dispositif.

Il s'agissait tout d'abord de vérifier qu'elles respectaient les termes du contrat, en particulier que les enfants avaient effectivement cessé de travailler, ce qui n'était pas toujours le cas. Une partie d'entre elles travaillait encore le dimanche, lorsqu'elles ne vont ni à l'école ni à la MDE et les éducateurs ont dû insister pour que les familles mettent un terme à ce travail. Ils ont dû rappeler que les familles avaient pris un engagement et qu'elles devaient le respecter si elles voulaient que leur enfant soit maintenue au sein du programme. Ils ont aussi dû attirer leur attention sur le fait que les journées des enfants sont longues : soit elles vont à l'école toute la journée, soit elles de 8h à 13h et rejoignent la MDE de 15h à 18h. Les journées et les semaines sont donc chargées, les enfants accumulent la fatigue et les éducateurs ont dû expliquer qu'elles doivent pouvoir se reposer le dimanche, aller jouer avec leurs camarades et souffler. Une année a été nécessaire pour que les familles de la 1^{ère} promotion l'acceptent et cessent de faire travailler les enfants le dimanche – c'est-à-dire cessent de les faire travailler tout court.

Outre ces visites, qui continuent pour maintenir le lien créé, outre celles qui concernent les problèmes sur lesquels interviennent les éducateurs lorsque problème il y a, des réunions sont organisées tous les trimestres à la MDE pour faire également le point mais collectivement cette fois, rendre compte des résultats scolaires et discuter avec les familles – plus exactement avec les mères puisque ce sont elles qui viennent de façon quasi exclusive et qui, plus largement, s'occupent de la scolarité de leurs filles.

Ces réunions concernent des questions très concrètes. Elles s'attachent à trouver un moyen de résoudre la question des retards par exemple, lorsque les petites arrivent à la MDE à 15h15 ou 15h30 parce que les mères ont mis du temps à réunir la somme nécessaire pour préparer le déjeuner et sont donc elles-mêmes rentrées tard du marché. Elles permettent d'organiser une discussion collective –

entre familles et enseignants donc mais aussi entre les familles elles-mêmes – sur le comportement des enfants, leur évolution, la façon de traiter des questions d'ordre pratique. Il s'agit autrement dit de mettre en commun l'expérience qui est celle de familles dont la situation a changé en même temps que changeait celle de leur enfant.

Les réunions permettent de répondre aux inquiétudes qui s'expriment lorsque les résultats connaissent un fléchissement pour l'une ou l'autre des élèves : les membres de l'équipe pédagogique rassurent les parents, explicitent les raisons pour lesquelles elles ne doivent pas se décourager, donnent l'exemple d'élèves qui n'ont « décollé » qu'au bout d'un long moment d'adaptation, soulignent toujours l'importance de l'attention que l'enfant doit recevoir chez elle dans la mesure où elle agit très directement sur le parcours scolaire.

Plus largement, ces réunions sont l'occasion de répondre aux interrogations qui s'expriment sur ce que devraient ou ne devraient pas faire des petites filles : la pratique du foot ou du rugby, mentionnée plus tôt, a fait et continue de faire débat, restant perçus comme des sports exclusivement masculins ; certains des métiers (police ou justice) que les enfants imaginent faire plus tard et dont elles parlent chez elles font débat pour les mêmes raisons. Ces débats sont chaque fois l'occasion de revenir sur la question du genre, sur les barrières qui subsistent dans les esprits comme dans les faits et à entretenir une réflexion qui se poursuit.



Au fil du temps, à travers ces mises en commun et les relations que les familles ont nouées les unes avec les autres, les parents ont constitué une sorte de communauté qui défend l'idée de la scolarisation des filles et la propage autour d'elle.

Ce sont, par exemple, les mères des enfants de la 1^{ère} qui ont été les plus virulentes lorsqu'elles se sont aperçues que certaines élèves des 2^{ème} et 3^{ème} promotions travaillaient encore le dimanche en début d'année scolaire. Elles ont largement contribué à ce que les familles concernées cessent ces pratiques et respectent rigoureusement le contrat – effet, très certainement, de leur propre évolution, qui ne s'était pas produite du jour au lendemain. Ce sont elles aussi, et celles de la 2^{ème} promotion, qui vont chercher les familles « oubliées » des réunions de mise en commun trimestrielles pour qu'elles y participent et tiennent la place qui est la leur dans le parcours nouveau de leur fille. Certaines familles ont tendance en effet à s'en remettre à la MDE et au travail de l'équipe sans y prendre une

part active. Celles qui sont les plus impliquées relaient le travail de l'équipe pédagogique pour inciter les autres à s'investir (allant parfois jusqu'à les menacer d'exclusion si elles ne le font pas⁴⁹).

Les résultats le montrent : les enfants qui réussissent le mieux sont celles dont les familles ont fait une place effective à la scolarisation de leurs filles, ce qui passe par des éléments très concrets : ce sont les enfants qui ont effectivement mis un terme à toute forme de travail – exception faite de certaines tâches familiales dont tous les enfants, garçons et filles, s'acquittent ; celles qui bénéficient en fin d'après-midi d'un espace, quel qu'il soit mais qui soit consacré aux études, et du temps nécessaire pour apprendre leurs leçons (ce qu'elles ne font pas à la MDE) ; celles aussi dont les parents manifestent une attention réelle à la scolarité même si elles ne sont pas en mesure d'aider l'enfant. À elle seule, la MDE ne réussirait pas à obtenir ces résultats. L'investissement des familles joue un rôle essentiel dans la progression des enfants. C'est en cela que la relation construite avec elles par l'équipe éducative est l'une des conditions à réunir pour que le dispositif atteigne les objectifs qu'il se fixe.

Les familles organisent une grande fête de fin d'année et tiennent à la prendre à leur charge. Elles se cotisent pour préparer un grand repas qui réunit tous les acteurs de la MDE. Au cours de la journée, le travail des enfants est exposé, des animations et des spectacles ont lieu. Récemment, les familles ont constitué un Bureau pour commencer à collecter la somme nécessaire au repas (2500-3000 francs CFA) plusieurs mois avant la fête, cette somme étant lourde pour elles et difficile à réunir.

III.2 - Une relation forte avec les établissements scolaires

La relation avec les écoles est tout aussi importante et constitue, elle aussi, l'une des conditions à réunir pour que le dispositif produise les résultats indiqués.

Comme on l'a vu à propos des différents modules d'enseignement et des méthodes mises en œuvre, les enseignants de la MDE ont établi une relation quasi permanente avec les instituteurs des écoles où les enfants sont scolarisés. Ils prennent en charge le suivi d'une dizaine d'enfants chacun et – hormis situation problématique qui appelle une intervention particulière – rencontrent leurs instituteurs au minimum une fois par mois pour faire le point, faire un tour d'horizon rapide des résultats de l'enfant en classe, du déroulement de sa scolarité et, lorsque c'est le cas, relever les disciplines ou les questions particulières sur lesquelles elles peuvent achopper, qui sont alors reprises à la MDE. Ils échangent de façon plus informelle aussi, les instituteurs pouvant téléphoner aux enseignants de la MDE pour les informer d'un problème survenu en classe ou d'une difficulté particulière de l'enfant.

Lorsque l'une rencontre des problèmes plus sérieux, ils essaient de se voir plus longuement pour prendre le temps d'en parler et d'envisager ce qui peut être fait. Les instituteurs se montrent disponibles parce qu'ils apprécient l'attention de l'équipe de la MDE porte à leur propre travail, attention qu'ils attendent des familles et ne reçoivent que d'une partie d'entre elles.

Cette relation avec les instituteurs s'accompagne de celle qui est nouée avec les responsables d'établissements. Elle est particulièrement importante sur une question : celle des redoublements. Obtenir un redoublement afin de donner aux enfants concernées le temps nécessaire pour rattraper

⁴⁹ Ce qui est à l'œuvre ici fait écho au changement de regard sur la scolarisation des filles qui était évoqué plus tôt : c'est l'expérience pratique, faite par ses différents acteurs, qui produit ces évolutions.

leur retard avant l'examen du CFE est décisif pour les plus grandes, comme on l'a vu. Le redoublement est une dérogation aux règles en vigueur et celle-ci ne peut être obtenue qu'avec l'assentiment des chefs d'établissements. Le plus souvent, ils l'accordent parce qu'ils soucieux de la réussite des élèves et se montrent concernés, l'état des salles de classe, le manque de matériel didactique et les sureffectifs étant pour eux des sujets de préoccupation et, souvent, de découragement. Ils sont auprès des enfants au quotidien, voudraient que leur travail « serve à quelque chose » et se montrent ouverts aux demandes que leur adresse l'équipe de la MDE, dont ils suivent le travail avec une sorte de « curiosité bienveillante »⁵⁰. Lorsqu'ils ont la possibilité d'accorder la dérogation, ils le font et cette décision est particulièrement importante pour l'enfant puisqu'elle lui ouvre la possibilité d'avoir suffisamment de temps pour rattraper son retard.

Cette relation avec les écoles apparaît comme une deuxième condition nécessaire à l'obtention de résultats et ce qui précède en montre assez clairement les raisons : pour qu'elle puisse jouer le rôle de dispositif complémentaire, la MDE doit échanger en permanence les informations relatives aux enfants qu'elle prend en charge avec l'école. C'est ce qui lui permet d'ajuster le soutien scolaire renforcé au plus près de l'enseignement suivi au jour le jour et, par-là, de lui donner son efficacité ; c'est ce qui lui permet aussi de concevoir et organiser les rattrapages en croisant ses propres informations avec celles que lui donne l'école. Il s'agit là d'une condition dans la mesure où, si cette coopération ne pouvait prendre forme pour une raison ou pour une autre, la MDE serait dans l'impossibilité de s'ajuster à ce que font les enfants à l'école et ne pourrait donc atteindre les résultats qu'elle obtient.



Réunion de préparation pour le déploiement de l'Ideas Box dans les écoles



Déploiement de l'Ideas Box dans une école

⁵⁰ Un exemple, parmi beaucoup d'autres : des chefs d'établissements ont proposé de trouver les manuels nécessaires et de faire travailler main dans la main enseignants de la MDE et instituteurs pour préparer de façon très intensive au CFE de 2018 une élève très brillante. L'objectif de cette préparation est de faire en sorte qu'elle soit classée parmi les trois meilleures élèves du département, ces trois élèves ayant la possibilité d'intégrer l'école Mariama-Ba, pensionnat d'excellence pour jeunes filles à Gorée – auquel n'accèdent généralement que des enfants de catégories supérieures, qui ont de fortes ressources culturelles. Ils se sont concertés avec les enseignants et l'élève et se sont lancés dans « l'aventure » après s'être interrogés sur les conséquences qu'aurait le déménagement de l'enfant, si elle réussit, et avoir conclu avec l'équipe que ce dépaysement serait une bonne chose pour elle.

III.3 - L'ouverture sur le quartier

L'ouverture sur le quartier enfin, au-delà des écoles des enfants et de leurs familles, est la troisième donnée qui joue un rôle clef dans l'obtention de ces résultats.

- Cette ouverture passe d'abord par **le Conseil de quartier**. On a vu plus tôt qu'il s'était très vite intéressé au projet et a favorisé son installation dans le quartier de Kandé, qu'il a soutenu activement les premières enquêtes sociales en fournissant des informations qui ont permis de faire le premier pas.

Depuis, les liens se sont resserrés et sont devenus réguliers. Le Conseil est partie prenante des événements qui ont lieu à la MDE, contribuant aux cérémonies d'inauguration dont il est, de fait, l'un des organisateurs, participant aux journées de rentrée scolaire qui sont l'occasion de rappeler les objectifs du programme et les termes du contrat passé entre les acteurs du projet (qui s'accompagne de la remise des kits scolaires, de la visite des locaux etc.)⁵¹.

Sur le fond, par ailleurs, le Conseil fait appel à la MDE dès qu'il aborde les questions relatives à l'enfance, à l'éducation et à la santé. L'éducateur spécialisé qui est responsable du programme est devenu une sorte de référent pour ces questions : le Conseil l'appelle dès qu'il s'agit de réfléchir sur l'une d'entre elles, le fait participer aux délibérations et aux décisions qui sont parfois prises, toutes choses qui contribuent à faire de la MDE l'une des composantes du quartier⁵².



- Ces liens sont aussi ceux qui ont été construits avec **le collège**. Celui-ci a manifesté son intérêt pour la MDE et, tout particulièrement pour la formation au numérique. Il ne dispose que d'équipements très faibles pour un établissement qui accueille 6 000 élèves, ce qui le conduit à restreindre l'accès de la petite salle informatique aux élèves les plus avancés, ceux de 6^{ème} et de 5^{ème} ne pouvant y accéder.

Une coopération a donc été instaurée afin de rendre possible cette initiation à l'informatique pour un nombre plus important d'élèves et notamment ceux de 6^{ème} et 5^{ème}. Un club informatique a donc été créé en 2015, réunissant 3 groupes de 12 élèves sur une période de 3 mois (soit un peu plus de 100 collégiens par an) afin que cette formation leur soit donnée, qu'ils puissent découvrir l'outil et apprendre à s'en servir – formation, il faut le souligner, qui était intégrée à l'emploi du temps du collège au même titre que les enseignements dispensés en son sein.

Cette formation, qui se déroulait durant les demi-journées où les filles de la MDE se trouvaient à l'école, est partie des bases de « comment allumer et éteindre l'ordinateur » jusqu'à

⁵¹ Durant l'été 2017, les membres du conseil ont demandé à être formés, à leur tour, à l'usage de l'informatique, dont ils ont besoin pour certaines activités et suivent, depuis, une formation dispensée à la MDE.

⁵² Autre exemple : une campagne vaccinale des tous petits est organisée par les postes de santé tous les 2 mois, une campagne de suivi tous les 3 mois (pesée, mesure du poids, de la taille). La MDE est, assez « naturellement », devenue le site de ces campagnes pour le secteur où elle se trouve.

« comment conduire une recherche sur le net » et « réaliser un document Word ». Sur deux ans, près de 200 collégiens pu être ainsi formés.

L'expérience a dû être interrompue depuis la rentrée 2017, faute de ressources humaines nécessaires mais les uns et les autres essaient de les trouver afin de la relancer. Il en reste par contre une relation qui prend une forme très pratique : les élèves du collège ont pris l'habitude de passer à tout moment à la MDE lorsqu'ils ont besoin de faire des recherches sur le net et, surtout, de se faire aider dans ces recherches – s'adressant à l'enseignant animateur chargé de la formation au numérique et ne comprenant pas toujours qu'il ne fait pas partie du collège et n'est donc pas disponible à tous moments pour eux.



Remise des diplômes aux collégiens club informatique

- Ces liens sont aussi ceux qui sont noués avec d'autres familles et des enfants, filles et garçons, qui ne sont pas intégrés au programme. Les samedis et dimanches après-midi, la MDE est ouverte aux enfants du quartier qui souhaitent y venir pour prendre part aux activités proposées. De 150 à 160 enfants y viennent chaque week-end pour bénéficier du soutien scolaire, des équipements numériques et participer aux activités socio-éducatives.

Le soutien est évidemment très réduit puisque quelques heures seulement y sont consacrées. Les élèves du primaire et du collège viennent pourtant demander de l'aide sur les exercices qu'ils ont à rendre pour le lundi, avec cahiers, livres et exercices, pour que les enseignants les conseillent et leur donnent un coup de main – autre illustration du besoin d'accompagnement plusieurs fois évoqué. Les enseignants leur fournissent ce soutien sous la forme de « l'accompagnement rapproché » également évoqué : sur l'espace de quelques heures, ils n'ont pas la possibilité de dérouler la pédagogie qu'ils mettent en œuvre avec les petites dans la semaine ; ils conduisent la réalisation des exercices, donnent les explications nécessaires mais sans pouvoir aller plus loin. Ils savent ici qu'ils répondent à la demande explicite des écoliers et collégiens mais ne répondent, par contre, pas à la demande implicite qui la sous-tend et qui concerne ce même besoin d'accompagnement.

Une formation au numérique (ordinateurs et tablettes) est également dispensée mais souffre des mêmes limites : elle peut donner une initiation, permettre une familiarisation avec l'outil mais peut difficilement aller plus loin compte tenu du temps imparti. Seuls les collégiens qui ont été formés au « club informatique » peuvent faire un usage plus approfondi des équipements, ce qu'ils font également en semaine.

Tout ceci traduit une demande à laquelle la MDE n'a pas la capacité de répondre actuellement, ses moyens ne lui en donnant pas la possibilité.

Mais, à travers ces différents liens tissés avec son environnement, le programme a par contre les moyens de « faire rayonner » sur le quartier la question éducation tel qu'il l'aborde et de nourrir par-là les évolutions qu'il s'efforce de promouvoir.

Conclusion

Répliquer le dispositif et l'adapter pour en élargir l'impact

Répliquer

L'expérience qui vient d'être présentée incite à travailler aujourd'hui dans deux directions.

La première consiste à poursuivre et amplifier l'action engagée pour l'éducation des filles, qui est un enjeu majeur et va le rester, l'objectif étant loin d'être acquis. Ce qui signifie répliquer le programme pour en élargir l'impact. Le dispositif dispose de différents atouts pour aller dans ce sens.

D'abord, l'expérience acquise par les membres de l'équipe éducative. Indépendamment de leur formation d'origine, l'ensemble des connaissances et savoir-faire qu'ils ont accumulé au cours d'années consacrées à construire le programme et à l'ajuster aux réalités pratiques du terrain constitue un premier atout, qui est indispensable. Un tel programme, nous l'avons dit, exige d'être porté par des professionnels comme il exige une expérience d'intervention en direction de ces enfants.

Ensuite, la demande qui aujourd'hui se manifeste. Si la MDE répondait manifestement à une attente, elle répond aujourd'hui à une demande explicite, des familles et parfois des enfants eux-mêmes : celles et ceux qui restent de longs moments à la porte de la MDE pour y regarder les activités qui se déroulent sous le préau ou dans la cour, sans pouvoir y entrer ; mais aussi celles et ceux qui participent aux activités du week-end, lorsque la structure ouvre ses portes aux enfants du quartier.

Si la MDE n'a sans doute pas créé cette demande, elle a cependant contribué à la faire émerger et la faire s'exprimer avec force.

La pression que les familles exercent pour que leurs enfants puissent être intégrées au programme en témoigne et traduit l'ouverture que l'expérience a suscitée : les familles des milieux les plus démunies ont généralement peu d'espoir en l'école parce qu'elles connaissent les obstacles qui se dressent devant leurs enfants pour qu'elles puissent y réussir. Ces obstacles, on l'a vu, sont socioéconomiques mais aussi culturels et ils jouent un rôle déterminant puisqu'ils empêchent les familles d'épauler leur enfant dans son parcours et puisque celui-ci ne peut aboutir si l'enfant ne bénéficie pas d'un accompagnement externe à l'école.

Si cette ouverture s'est produite, c'est qu'agissant comme dispositif complémentaire et procurant cet accompagnement, élargissant l'enseignement à l'apprentissage du numérique – perçu comme essentiel à juste titre mais perçu aussi comme inatteignable – la MDE crée les conditions qui manquaient pour réussir. Les familles le voient, elles constatent les résultats des filles qui ressemblent à leurs propres enfants, se rendent compte qu'il est possible pour elles d'accomplir une réelle scolarité, qui s'ouvre sur l'avenir.

Cette demande existe aujourd'hui au-delà du quartier de Kandé. Elle émane avant tout des familles, mais aussi des chefs de quartier qui proposent à l'association de lui attribuer des terrains pour y

construire d'autres MDE, ou de la municipalité qui formule des propositions dans ce sens⁵³. Elle indique que la réplication du dispositif est non seulement possible mais qu'elle est aussi souhaitée – apparaissant comme le résultat de ce que nous appelions plus tôt la « sensibilisation par le fait ».

Outre ce premier aspect, la dynamique qui semble s'être engagée constitue également un atout sur lequel s'appuyer.

La progression des enfants et l'évolution des familles se font écho. Lorsque les filles évoquent « ce qu'elles veulent faire plus tard », ce qui importe est qu'elles se projettent vers un avenir qui rompt avec ce qu'elles imaginaient il y a peu de temps encore : elles ont dépassé ou sont en train de dépasser les limites très étroites à l'intérieur desquelles elles imaginaient leur vie. Alors qu'elles voyaient le mariage et les enfants comme seule perspective de leur vie d'adulte, elles imaginent aujourd'hui la capacité de se réaliser en tant que femmes et certaines d'entre elles font dès à présent l'expérience de « prises de responsabilités » au sein de leur environnement – dans leur école ou sur le quartier, parmi leurs pairs et leurs proches.

A cette capacité de se projeter vers l'avenir en ayant en tête l'idée de devenir médecins, enseignantes ou avocates, à cet imaginaire lui-même donc qui s'est ouvert pour elles, fait écho la transformation qui peut être observée chez leurs parents. S'il n'est pas possible d'affirmer que cette transformation porte sur le fond, sur les représentations des rapports entre hommes et femmes et de leurs rôles respectifs, il est assez clair en revanche qu'un changement s'est opéré dans leurs conduites : la majorité d'entre elles sont mobilisées sur la scolarité de leurs filles, défendent autour d'elles l'idée que « l'école passe avant tout le reste » et, lorsqu'elle évoquent l'avenir elles aussi, imaginent de façon très explicite que ce soit leur fille qui leur permette de sortir de la pauvreté ou de l'extrême pauvreté en trouvant un « bon métier » qui leur donnerait la possibilité d'aider leurs proches – sur le mode de ce que font les membres de la diaspora puisque c'est la référence mentionnée à ce sujet. Le fait qu'elles comptent sur leurs filles n'est pas sans signification : de façon très pratique, elles leur donnent déjà, par anticipation, un rôle radicalement différent de celui qui était envisagé antérieurement. La transformation est très frappante parmi celles qui n'ont accepté la proposition que parce qu'elle s'accompagnait de la compensation indirecte dont nous avons parlé : alors qu'elles ne croyaient pas à la proposition comme possibilité pour leur enfant de réussir, elles misent aujourd'hui sur cette réussite qu'elles croient possible.

Autrement dit, le programme a contribué à impulser cette dynamique sur la scolarisation des filles, chez les parents des filles de la MDE comme chez ceux d'enfants qui n'y sont pas intégrées et aspirent à ce qu'elles le soient. Elle ouvre un terrain favorable à la réplication du dispositif : le scepticisme qui prévalait auparavant a fait place à une demande d'éducation des filles, ce qui est évidemment un atout pour avancer en ce sens.

La perspective consiste donc à travailler à la réplication du dispositif sur toute la ville afin que l'ensemble de la population concernée puisse en bénéficier.

Comme les autres programmes de l'association, celui-ci défend et veut promouvoir des droits, en l'occurrence le droit à la propriété de soi, à l'éducation et à l'égalité de genre. Comme les autres dispositifs, le programme MDE a donc une vocation universelle et doit pouvoir toucher l'ensemble de la population qu'il concerne. C'est le premier objectif.

⁵³ Une convention de partenariat a été signée entre la Mairie et FAP en 2017.

Adapter

Dans le même temps, les besoins auxquels répond l'expérience et les résultats qu'elle obtient incitent à réfléchir à une diversification du dispositif et, plus exactement, à son adaptation à d'autres situations.

Lorsqu'on la considère de façon globale, qu'est-ce que la MDE ? Un outil contribuant à ce que l'école puisse remplir sa mission et donner aux enfants les moyens de se construire eux-mêmes pour construire leur vie. Des enfants de milieux très défavorisés, qui vivaient et vivent toujours les problèmes structurels qui ont été évoqués, qui n'avaient pas de réelle perspective d'avenir, s'inscrivent désormais sur une trajectoire qui leur ouvre la possibilité de construire une telle perspective, de vivre mieux que leurs parents et de les soutenir.

Leur situation (pauvreté, déstructurations familiales et violences intrafamiliales) est celle de très nombreux jeunes, filles et garçons cette fois, qui – pour rester dans l'environnement proche de Ziguinchor – vivent dans la sous-région. Quand on réfléchit aux problèmes majeurs auxquels se heurtent les éducateurs, il est difficile de ne pas faire le rapprochement avec les problèmes structurels que vivent les jeunes de la sous-région et qui les poussent pour une part d'entre eux à tenter l'aventure de l'émigration vers l'Europe. On sait que la Casamance est la principale région de départ de jeunes et très jeunes migrants du Sénégal, la sous-région guinéo-casamançaise, comme d'autres au Sahel, offrant peu de perspectives à sa jeunesse et créant par conséquent un terrain propice au départ, quand cette même situation n'est pas instrumentalisée par des entrepreneurs politiques de tous bords : parmi les mineurs non-accompagnés qui tentent l'aventure, une grande majorité est originaire d'Afrique sub-saharienne francophone dont 44%⁵⁴ d'Afrique de l'Ouest. Ils vivent dans une extrême précarité, subissent des violences au sein de leurs familles, sont livrés à eux-mêmes et sont déscolarisés. L'Unicef rapporte ainsi que de jeunes migrants souhaitent atteindre l'Europe avant tout parce qu'ils rêvent d'accéder à l'éducation⁵⁵.

Une transposition de l'expérience pourrait-elle être pertinente pour ces mineurs ? Tout incite à le penser. En effet, elle pourrait l'être, à la condition d'être adaptée aux populations concernées, d'ouvrir des perspectives de travail et d'emploi, en se tournant vers la dimension digitale notamment qui permettrait à ces jeunes de prendre part à la révolution numérique en cours sur le continent⁵⁶, tout en exploitant les opportunités qui peuvent surgir de l'éducation et de ce qu'elle produit.

C'est l'expérience elle-même, lorsque ses caractéristiques sont mises en relation avec certains des enjeux devenus majeurs aujourd'hui, qui incite à imaginer une transposition de cet ordre et à penser qu'elle pourrait apporter de réels résultats.

Il s'agit donc, pour l'association, de poursuivre l'objectif initial et de le développer via une réplique de la MDE telle qu'elle a pris forme à Ziguinchor et fonctionne aujourd'hui, autrement dit d'étendre et renforcer un dispositif d'éducation des filles qui revêt un caractère essentiel et doit donc être développé.

Mais il s'agit aussi, et simultanément, de réfléchir à cette transposition et à cette adaptation de l'expérience, compte tenu des potentialités qui sont les siennes et des effets qu'elle pourrait susciter. C'est à ces perspectives, distinctes mais qui s'accordent, que l'expérience MDE conduit à travailler aujourd'hui.

⁵⁴ Médecins du Monde : <http://www.medecinsdumonde.org/fr/actualités/dossier/2017/08/16/des-enfants-et-adolescents-en-quete-de-protection>

⁵⁵ Unicef, « A la recherche d'opportunités : Voix d'enfants sur les routes d'Afrique de l'Ouest et du Centre », Juillet 2017, <http://urlz.fr/6shn>

⁵⁶ REACH, « Youth on the Move : Investigating decision-making, migrations trajectories, and expectation of young people on the way to Italy », Septembre 2017 <http://urlz.fr/6sdo>



FUTUR AU PRÉSENT

À propos de nous...

Née en 2012, l'association Futur Au Présent met en œuvre des programmes sociaux, diagnostiqués en amont par des travaux de recherche, et financés par des activités économiques.

Implantée au Sénégal, FAP vise à sortir de la pauvreté les familles les plus précaires à moyen et long terme en construisant un dispositif global et intégré agissant simultanément sur la santé, l'éducation, l'habitat, l'alimentation et l'accès au numérique.

Matthieu GAUTIER, Directeur général

+33 6 49 52 58 49

mgautier.fap@gmail.com

Seyni DIEDHIOU,

Coordinateur des programmes sociaux

+221 77 963 27 49

diedhiou.fap@gmail.com

Nous contacter