

L'ENFANT, POINT DE MIRE DE LA GESTION DE L'ECOLE EN MODE DECENTRALISE

Let's live with our children

par Urbain Dembele, ROCARE-Mali

Article rédigé à la suite de
l'Atelier d'échange avec les ONGs sur
la gestion de l'école en mode décentralisé et l'école amie des enfants
organisé par la Cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de l'Education
(CAD/DE) du Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec l'UNICEF,
19 au 21 mai 2004, Hôtel Mandé, Bamako, MALI

Introduction

Du point de vue de nombreux partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation au Mali, plus particulièrement, en rapport avec les stratégies de développement l'enfant,¹ « vivre avec ses enfants » comme le stipule le credo de John Dewey, constitue un point focal de la qualité de l'éducation. Dans ce sens, le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education, PISE, fait de la participation communautaire un axe primordial. Les rôles et responsabilités des acteurs sont définis dans cette politique. De notre point de vue, un des acteurs clés de l'éducation, l'enfant, n'est pas encore suffisamment situé dans cette dynamique. On en veut pour preuve, l'absence d'une place, de rôles et de responsabilités reconnus à l'enfant dans les actes du séminaire organisé par la Cellule d'Appui à la Décentralisation et la Déconcentration de l'Education, CADDE, et l'UNICEF. Etaient conviées à ce séminaire, certaines ONG pour exposer et discuter leurs expériences dans la gestion de l'école en mode décentralisé.

Les actes de ce forum constituent la base de la présente réflexion qui s'inspire de concepts tels que : (i) la décentralisation, espace d'interaction et de concertation en matière de développement de l'éducation ; (ii) le capital social, somme des expériences d'une communauté ou d'une société donnée ; (iii) le développement global de l'enfant, exigence fondamentale et condition incontournable de sa prise en charge totale dans son milieu et (iv) l'enfant, entité totale, premier acteur du processus de développement le concernant. Les idées et les positions prises ne sont pas nécessairement partagées par les organisateurs du séminaire.

Gestion décentralisée de l'école et prise en charge de l'enfant

La gestion de l'école, telle que conçue par les responsables du PISE s'insère dans le cadre de l'attribution des compétences accordées par l'Etat aux Collectivités Territoriales, CT, et aux communautés en tant que « entités juridiques reconnues »². Les instruments utilisés pour gérer l'éducation se fondent sur des compétences réelles ou attendues que les acteurs, communautés et Collectivités Territoriales, sont sensés démontrer. Les instruments ont été identifiés à partir des communications présentées par les ONG, qui appuient des acteurs de terrain, cf. tableau ci-dessous.

¹ Early Child Survival, Growth, and Development a été introduit dans les stratégies de l'UNICEF à la fin des années 1990 en vue de mobiliser une plus grande synergie autour du développement global de l'enfant.

² cf. Définition de la décentralisation par la Mission de Décentralisation du Mali (2000 :) « Un système administratif par lequel l'Etat accorde à d'autres entités juridiquement reconnues l'autonomie financière et de gestion dans des conditions prévues par la loi.

Des instruments présentés à l'atelier, un choix délibéré a été porté sur l'Association des Parents d'Elèves : APE et le Comité de Gestion Scolaire : CGS, Projet d'école, les Droits de l'Enfant, le Gouvernement Des Enfant, GDE, l'Ecole Amie des Enfants, amie des Filles. Certains sont ciblés en raison de leur institutionnalisation et les autres pour être en étroite relation avec l'enfant, forêt que les arbres pourraient cacher. Tout naturellement, les instruments réglementés : l'APE, « décrétés, » le CGS et souhaités, le Projet d'Ecole font l'objet d'une attention particulière.

L'APE est le plus ancien des instruments de gestion de l'école. Elle a été évoquée sans insistance au cours du séminaire. Peut-être, cet instrument a-t-il vécu dans l'esprit des acteurs ou qu'il appartient déjà ! Ses rôles et responsabilités, si l'on se réfère aux actes du Forum National sur la Gestion de l'Ecole en Mode Décentralisé qui les a définis³, sont confondus avec ceux du CGS.

Tableau 1. Instruments de gestion de l'école selon certains acteurs de terrains

Organisation	Outils	Acteurs clés	Observations
Fondation PGLJ	Comité de Gestion Scolaire Projet d'Ecole	Communauté et Enfants Enfants et Communauté	Concertation : communauté/école
GTZ	Comité de gestion scolaire Projet d'Ecole ; Plan de développement Educatif	Communauté et Enfants Enfants et Communauté Collectivité décentralisée	Concertation : communauté/école
Save the Children USA	Projet d'Ecole Comité de Gestion	Enfants et communauté Communauté	Concertation : communauté/école
UNICEF	Projet d'Ecole Gouvernement des Enfants Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles	Enfants et Communauté Enfants Enfants et communauté	Concertation : communauté/école
World Education	Diagnostic participatif Communautaire Plan de Développement de l'Ecole Evaluation rapide Organisation	Toute la communauté pour les enfants	La communauté œuvre pour les enfants

L'APE est née de la réforme de 1962. Sa mission première était de mobiliser les parents d'élèves autour de l'école en vue de leur participation au développement des structures physiques. Elle a joué un rôle très important dans la croissance de l'école malienne. Son organisation s'étend du village (une association de parents par école ou par groupe scolaire,) au niveau national (fédération nationale des associations de parents d'élèves.)

Cet instrument a vieilli en raison même du fait qu'elle est teintée des traces des régimes politiques passés. Son efficacité est remise en question manque de capacité de mobiliser les ressources éducatives et de créer des conditions favorables à l'accès et la rétention de la majorité des enfants à l'école, les filles plus singulièrement⁴. L'implication d'enseignants retraités aux premiers postes de responsabilités de l'APE donne aussi lieu à de

³ Cf. CADDE (2002) Résultats du Forum National sur la gestion de l'école en mode décentralisé.

⁴ Cf. article du Républicain du 13 octobre 1993 sur les conditions d'accès en première année de l'école fondamentale.

vives critiques⁵ et d'aucun estiment que son impact sur la qualité de l'éducation reste à prouver, même si elle a joué un rôle important dans la résolution de certaines crises scolaires que le Mali a connues. A l'heure actuelle la préférence est donnée au Comité de Gestion Scolaire.

Le Comité de Gestion Scolaire est né de la recherche du besoin de plus de démocratie, de cohérence dans les actions et d'une plus grande rigueur dans la gestion de l'école au lendemain du 26 mars 1991. L'ouverture démocratique, la démonstration de qualités liées à la compétence et des qualités de bonne gestion font partie des caractéristiques attendues des membres du CGS. Il est considéré comme un instrument plus technique, plus rigoureux et donc, plus efficace que l'APE⁶.

Le CGS s'inscrit en ligne droite de la loi No 99-046 du 28 décembre 1999 qui assigne à chaque établissement d'enseignement un organe de gestion. Il est institué par Arrêté n° 04-0469-MEN-SG du 9 mars 2004. Outil privilégié de concertation au sein des collectivités et des communautés, le CGS regroupe des représentants de toutes les strates d'une collectivité territoriale et d'une communauté données. L'APE est représentée en son sein.

Le CGS utilise différents outils dont le Projet d'Ecole. D'après le tableau ci-dessus, la plupart des partenaires, à travers les acteurs qu'ils appuient y ont recours. La Fondation Paul Gérin Lajoie, par exemple, le considère comme « Un processus dynamique caractérisé par la concertation des acteurs et la participations des élèves, des enseignants, des directeurs d'écoles, des parents d'élèves et des représentants des organismes de la communauté .» Il apparaît ainsi sous la même configuration que le CGS. Les rôles et responsabilités assignées à l'APE et au Comité de Gestion Scolaire ainsi que les missions du Projet d'Ecole sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Rôles et responsabilités, de l'APE et du CGS

APE	CGS	Projet d'Ecole
Mobiliser les parents d'élèves autour des problèmes de l'école	Sensibiliser les populations	Façonner une vision future de l'école et les valeurs privilégiées ;
Organiser des conférences dans le domaine de ses compétences	Formuler des propositions relatives aux sites et aux équipements	Procéder à une analyse de toute information relative à l'école
Contribuer à la création d'un climat favorable au travail	entretenir les infrastructures	Entretien une collaboration continue entre partenaires
Participer à tout cadre de concertation ou de réflexion sur l'école	Entre une collaboration continue entre partenaires	Réaliser une description du milieu socio-économique
Participer au suivi évaluation des activités scolaires	Recruter les élèves	Mener l'analyse des données afférentes, la nature des problématiques qu'il importe de préciser notamment
	Participer au recrutement des enseignants	Entreprendre une démarche d'instrumentation et non surcroît de travail

⁵ Les trois derniers présidents de la fédération nationale des APE ainsi que le président actif actuel sont enseignants à la retraite. Dans les régions il en est de même.

⁶ Les partenaires de l'USAID, World Education notamment, ont largement contribué à la formation des APE. Le Comité de Gestion d'Ecole est né de la réflexion issue des différentes évaluations des résultats des formations menées. L'appellation CGS est celle qui est adoptée par la CADDE, responsable de la composante décentralisation et déconcentration de la gestion de l'éducation.

Le partenariat école – communauté est illustré par un diagramme ayant pour point focal l'école entourée de ses partenaires, son environnement, et les structures et organisations qui l'appuient. Des expériences des acteurs, à Kita notamment où le Projet d'Ecole a été mis en œuvre et fonctionne en collaboration avec les structures d'appui conseil, les Centres d'Animation Pédagogique : CAP et les Académies d'Enseignement : AE notamment, il apparaît que ces instruments ont permis d'enregistrer des résultats liés à la qualité de l'éducation. Les communautés participent aux actions menées au profit de l'école. Les membres des différentes structures ainsi que les enseignants reçoivent les formations destinées à accroître leurs compétences. Une préoccupation nécessite cependant d'être prise en compte : la place, le rôle et les responsabilités spécifiques de l'enfant à l'école et dans la communauté. L'UNICEF-Mali tente de créer une synergie qui repose sur des instruments centrés sur l'enfant à l'école et au sein de la communauté : les Droits de l'Enfant, le Gouvernement Des Enfants et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles.

Un espace pour et par l'enfant dans son environnement

Une lecture fonctionnelle des Droits de l'Enfant, tels qu'exposés dans la Convention sur les Droits de l'Enfant (CDE) à laquelle le Mali a souscrit, permet d'établir un lien intime avec les expériences d'éducation des communautés maliennes d'hier et d'aujourd'hui. Sur le plan traditionnel, par exemple, des chansons populaires et surtout la structure des communautés témoignent de la prépondérance de la place de l'enfant dans les stratégies éducatives. L'enfant, pris isolément et en groupe, jouit de droits et devoirs imprescriptibles, concrétisés par des obligations sociales communément partagées. Un enfant qui pleure, a faim ou souffre d'une maladie ou de manques reconnus, qui n'est pas pris en charge ou qui ne participe pas à des activités de formation, attire l'attention des membres de sa communauté qui sont obligés de s'occuper de son cas.

Traditionnellement, tous les enfants d'une communauté donnée ont droit à une éducation de base. Cette préoccupation était parfaitement illustrée par le concept de d'Ecole de Promotion Collective, EPC⁷ qui, selon ses promoteurs des années 1950, demandait à ce que l'éducation, sous toutes ces formes, soit une priorité communautaire, un droit inaliénable pour tous les enfants et un espace privilégié de leur participation active au processus enseignement apprentissage.

A l'heure actuelle, l'application du décret n° 02- 313 P-RM du 04 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux collectivités territoriales en matière d'éducation milite en faveur des droits de l'enfant sans cependant permettre à la majorité des enfants de bénéficier d'une éducation de qualité vue en rapport avec les objectifs de l'EPT. Ainsi, un village, une école, un Centre d'Education pour le Développement, CED et ou un Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle, CAF, constituent des intentions dont la réalisation ne peut se faire de manière consensuelle sans la contribution effective des enfants eux-mêmes. Pour que ces intentions soient traduites en actions concrètes, il faut nécessairement l'adhésion des parents et des communautés hôtes. Il se pose ainsi la question de savoir si ces derniers absents des séminaires sont déjà partie prenante ou restent encore à sensibiliser.

On peut d'ores et déjà considérer les droits de l'enfant comme un fondement sûr, indiscutable par rapport à l'adhésion des acteurs à la base. Les instruments de gestion de l'école fondés sur les droits de l'enfant, en principe, doivent être considérés comme « acceptés ». Il ne reste

⁷. Cf. CODIAM : Comité de l'Organisation pour le Développement et l'Intelligence en Afrique et à Madagascar a présenté l'école comme une institution ouverte sur tous les domaines d'activité

plus qu'à adopter un processus rigoureux d'implantation, de suivi, d'évaluation et de pérennisation. Le Gouvernement Des Enfants, GDE et l'Ecole Amie de Enfants, Amie de Filles, ayant pour fondements droits de l'enfant, éléments consensuel du capital social des communauté malienne, nécessitent cependant d'être mis en adéquation avec la perception des acteurs, CT et communautés, communautés rurales singulièrement. Ce préalable est-il satisfait ? Ceci n'étant pas le cas, selon notre niveau d'information, il faut, par mesure de prudence, rester dans le conditionnel.

Comment nos communautés reçoivent-elles la notion de gouvernement ? de l'Ecole Amis des Enfant, amie des Filles ? Les acteurs de l'école, communautés, partenaires techniques et financiers et administrateurs de l'école ont-ils la même vision des instruments et de leurs impacts ? Peuvent-ils admettre que les actions générées à, par l'école (les enfants,) puissent remettre en question des pratiques séculaires sans une préparation minutieuse des esprits ? Pour s'en convaincre, il est nécessaire de jeter un regard sur certains faits.

En effet, on ne saurait perdre de vue la réalité et l'importance des groupes, singulièrement des associations d'enfants et de jeunes. L'image des associations d'élèves et d'étudiants, instrument de pression sur les gestionnaires de l'école malienne ne manque pas d'effrayer. Deux années de relative accalmie ne font pas oublier les grèves, les « hordes d'enfants dans les rues » et les casses que craignent les communautés urbaines. L'avènement des Gouvernements d'Enfant serait-il souhaitable sans un consensus impliquant les milieu qui craignent le plus l'abus de pouvoir ?

Pour l'instant, on peut conjecturer que plus d'un acteur penserait : « Passe l'implication des enfants dans la gestion de problèmes liés à la fréquentation scolaire et à la rétention l'immixtion des enfants dans des problèmes aussi sensibles que le mariage précoce et l'excision, par exemple, sort du cadre l'acceptable du partage des compétences entre acteurs de l'école. » On peut douter de la véracité du fait que les expériences, les coutumes et les pratiques communautaires soient en mesure d'intégrer « l'intrusion des enfants dans la gestion de problèmes réservés jusqu'alors aux adultes des différentes communautés. Méfiance, réticence ou ignorance des eus et coutumes du milieu et de la répartition sociales des rôles et responsabilités des membres de la communauté dira-t-on !

On notera cependant qu'il n'est pas de communauté malienne qui ne recèle en son sein certaines formes du concept GDE, une nouvelle eau dans un ancien vase. Classe d'âge, société d'enfants et de jeunes, fratrie etc. constituent des exemples d'expériences diverses fondées sur l'organisation des enfants entre eux et pour eux-mêmes et pour leurs communautés. Dans certaines localités, les manifestations des enfants précèdent la célébration des fêtes traditionnelles des adultes. En sports, tout comme en musique, les enfants n'ouvrent-ils pas certaines manifestations ! On peut ainsi se demander, si le GDE, tel que présenté par l'UNICEF n'existe pas de fait dans la plupart de nos communautés rurales et si son concept ne serait pas mieux explicité et mieux compris en référence à ce que les communautés savent et pratiquent et privilégient déjà.

Le Gouvernement Des Enfants et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles, présentés aux ONG comme instruments de gestion consensuelle de l'école pourraient être véritablement construits sur une convergence des efforts entrepris en faveur de la promotion de l'enfant, à l'école comme au village, lui-même se situant au centre de toutes les actions entreprises. Les objectifs visés à travers les différents instruments utilisés par les partenaires de terrain, singulièrement ceux de Plan-Mali, de la GTZ, de Word Education et de Paul Gérin Lajoie,

partagent les préoccupations prises en compte par le GDE et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des filles. Ils ne sont pas en contradiction des droits de l'enfant et, introduits dans les communautés en respectant les principes du processus d'introduction des innovations dans les communautés, ils ont de fortes chances de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Pour qu'une innovation soit adoptée, il faut l'adhésion des acteurs. Si les acteurs adhèrent, il faut créer les moyens d'implantation et s'assurer ensuite du fait qu'elle sera adoptée.

Pour que le GDE et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles reçoivent l'adhésion des communautés à la base et devienne l'instrument phare destiné à éclairer les acteurs impliqués dans la gestion décentralisée de l'éducation, une remise en question de certaines pratiques anciennes au profit de la nouvelle vision des auteurs. Bien entendu, cette vision est créditée du fait qu'elle est construite sur la politique sectorielle de l'éducation qui est conforme aux objectifs et principes des droits de l'enfant et de l'EPT. Les craintes soulevées par les mouvements déclenchés par les associations d'élèves et d'étudiants trouveront leur justification dans le fait que les innovations sont d'habitude sujettes à caution par les fait qu'elles bousculent de vieilles habitudes.

L'école, microcosme de la société, espace d'apprentissage de rôles

Des expériences comme l'EPC et EPT, impliquent le recours à des instrument novateurs tels que Le GDE et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles même si l'EPC appartient une autre époque. Ses promoteurs de l'EPC ciblaient l'ensemble des enfants, d'une même génération, quel que soit le milieu. L'EPT prône une éducation de base de qualité et l'équité pour tous les enfants d'âge scolaire. Le GDE et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles se veulent des instrument de promotion fondés sur l'égalité entre filles et garçons, un cadre qui intègre et protège les enfants, une organisation où les familles, les communautés et les enfants s'impliquent. Il ne reste plus qu'à mettre un contenu dynamique dans la place, les rôles et responsabilités des enfants qui doivent pouvoir jouer et assumer respectivement des rôles et des responsabilités futurs à travers les activités éducatives de l'école, concordance avec la perception des acteurs à la base.

La réduction de l'écart entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons, la prise en compte des besoins spécifiques des filles, singulièrement celles du milieu rural, par exemple, constituent des objectifs qui interpellent les communautés nationales. Malgré la complexité et les disparités qui les caractérisent, les promoteurs des instruments qui se retrouvent dans les murs de l'école, sans conteste, peuvent et doivent admettre que les enfants jouent des rôles importants dans les activités qui les concernent et qu'il faut, de manière consensuelle s'entendre sur une vision commune permettant de gérer les activités au maximum de leur profit.

Le besoin d'équité et de justice, l'intégration des valeurs consensuelles et d'attitudes favorables au partage des expériences, des ressources et des valeurs communes ainsi que la minimisation de tout ce qui apparaît comme un obstacle au plein développement de l'enfant peuvent être initiés et perpétués par les enfants. L'implication des parents et des communautés dans les activités de promotion et de protection souhaitées ne sauraient se faire sans l'apport des enfants eux-mêmes, raison pour laquelle le GDE et l'Ecole Amie des enfants Amie des Filles se présentent comme des instruments d'importance capitale.

Les stratégies fondées sur l'approche « child to child », tentées dans les années 1990 par Save the Children USA étaient privilégiées par l'EPC des années 1950. La principale caractéristique de l'EPC était l'importance accordée à l'espace enfant dans l'acte d'élever. Exclure les enfants des interactions dans cet espace, pour les promoteurs de cette école, était considéré comme freiner leur développement total ; la résultante de ce processus étant de laisser « grandir » socialement, physiquement, intellectuellement, et bien entendu, civilement les enfants. La communauté organisée devrait alors ouvrir l'enfant à tous les secteurs de la vie en le rendant progressivement responsable de lui-même d'abord et des autres ensuite. Seuls, entre eux, dans les classes d'âge et dans les sociétés enfantines, les enfants mènent des activités qui vont au-delà de la socialisation en milieu rural. Ceci, se trouve totalement dans les instruments présentés par l'UNICEF.

Même si leurs rôles et responsabilités ne sont pas évidents en milieu citadin, les enfants participent, explicitement ou implicitement à leur propre prise en charge, à l'école comme au sein des communautés. Cet apprentissage doit, à travers le GDE et l'Ecole, Amie des Enfants, Amie des Filles, permettre aux enfants des villes, tout comme leurs semblables des communautés rurales, d'assumer des responsabilités jusque là détenues par les adultes.

Effectivement les nombreuses activités liées à la sécurité, l'éveil et la stimulation, par exemple, sont accomplies en ville, en place et lieu des enfants alors qu'ils devraient directement faire leur apprentissage à l'ombre des acteurs adultes. Pour que Ceux-là libèrent leurs énergies, il faut une connaissance aigüe du milieu. Et une conscience parfaite du fait que retarder cet apprentissage, c'est créer chez l'enfant un obstacle préjudiciable à sa prise de responsabilité. Les instruments de l'UNICEF sur la gestion de l'école en mode décentralisé, devrait permettre d'adhérer à cette réalité et de reconnaître les droits et devoirs afférents comme une obligation incontournable.

La gestion de l'école en mode décentralisé pourrait ainsi construire sur cette réalité en élargissant la place de l'enfant dans son propre développement. Cependant, les droits et l'espace de l'enfant ne paraissent pas concrètement et suffisamment dans les actes des deux fora sur lesquels la présente analyse se base. Ils sont sous entendus. Or, la place, les rôles et responsabilités qui leurs sont dévolus doivent transparaître de manière évidente dans toutes les actions entreprises pour assurer la promotion de l'enfant qui ne relève pas que des seuls instruments proposés par l'UNICEF, mais aussi et surtout de la préparation des communautés de base à admettre, accepter et pratiquer cette réalité.

Des tentatives heureuses ont été entreprises, dans de nombreux cas, pour impliquer l'enfant directement et le responsabiliser. Le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation⁸ et les écoles du village encadrée par Save the Children USA dans le secteur de Kolondiéba illustre ces efforts. L'organisation des enfants par et pour eux-mêmes à l'école, en dehors de certaines activités telles que le Mouvement des Pionniers du Mali et les Amis de Kizito notamment, cependant, n'est pas encore devenue une préoccupation reconnue et un facteur de promotion des enfants. Au contraire, on ressent une certaine réticence à libérer les énergies qui génèrent les enfants pour créer des sentiments d'appartenance sociale, renforcer la cohérence sociale et donner confiance aux enfants d'agir par eux-mêmes et entre eux.

⁸. L'Institut Pédagogique National, IPN et l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, ISFRA, ont utilisé les Centres d'Etudes Communautaires, CEC, regroupement des élèves d'une même communauté, le soir, autour d'une source de lumière pour étudier, les aînés étant les facilitateurs des plus jeunes.

Pourquoi, malgré l'existence d'exemples concrets ne parvient-on pas à lever les obstacles permettant cette libération ? Les communautés ayant senti cette libération, dira-t-on, étaient sous des contraintes nécessitant de laisser jouer aux enfants des rôles dévolus aux adultes ! Allusion étant faite à l'exemple de l'école en Guinée Bissau qui a su capitaliser et libérer les énergies des enfants, singulièrement celles des élèves des camps de libération.⁹

En effet, les enfants et leurs parents devenaient tour à tour apprenants et facilitateurs dans les camps alors que les combattants étaient au front. Les élèves et les membres des communautés partageaient les connaissances « traditionnelles » et « modernes » grâce au mode d'organisation privilégié par les acteurs de l'école. Dans le contexte de guerre, l'implication des enfants était incontournable. Celui de la décentralisation, caractérisé par des communautés moyennement lettrées, rend nécessaire le recours à des instruments tels que GDE qui est : (i) un outil pédagogique au niveau de l'école ; (ii) un jeu de rôle dans l'espace scolaire où les enfants exercent de vraies responsabilités et apprennent la citoyenneté ; (iii) un outil de relations qui permet de changer les conditions de vie à l'école, l'environnement scolaire ainsi que les attitudes et les comportements des élèves, des maîtres, des parents et de la communauté ; (iv) un outil intersectoriel et interdisciplinaire.

Pareillement, le Projet d'Ecole et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles, qui fondent leur pertinence sur les droits de l'enfant, intègrent les enfants à l'école et renforcent leurs sens d'appartenance à leur classe d'âge, à leur école, et à leur groupe d'apprentissage et à la communauté. L'appartenance sociale et pédagogique constitue une base suffisante pour soutenir le fait que l'enfant doit être l'acteur central privilégié par les instruments préconisés par la gestion de l'école en mode décentralisé. Des exemples concrets illustrent la pertinence, la véracité et la nécessité de reconnaître à l'enfant sa place dans le processus de gestion des activités qui le concernent, à l'école comme dans la communauté.

Aider les camarades à se mettre en rapport les services de santé pour bénéficier des soins gratuits, contribuer à l'organisation de cours de remédiation, participer à la gestion des ouvrages scolaires en facilitant la rotation là où il y a pénurie, aider à réduire les absences et contribuer à prévenir et enrayer les abandons constituent des activités auxquelles une attention a déjà été accordée par certains acteurs. D'autres pourraient s'en inspirer et ainsi démontrer l'importance des actions impliquant les enfants.

L'Ecole de Promotion Collective, EPC¹⁰, des années 1950-60, a dégagé clairement les enjeux de l'introduction de nouveaux instruments pédagogiques à l'école. Il s'agit d'un défi et d'une opportunité à la fois dont les liens avec les réalités communautaires doivent être identifiés en vue d'une parfaite connaissance du processus d'apprentissage enseignement. Comment les enfants construisent-ils leurs propres connaissances, les interactions sociales avec les adultes et les autres enfants et les intérêts des enfants, par exemple, font partie des défis et des opportunités liés à la mise en œuvre, au suivi et à la pérennisation du GDE et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles.

⁹ CF. Senghor (1979) « Guinée Bissau, une autre école » in Famille et Développement, n°19, juillet –septembre 1979. Cet article illustre l'apport des enfants à une pédagogie inter et intra générationnelle.

Conclusion

On pourrait avantageusement concrétiser la vision d'ensemble dégagée de l'atelier en complétant le diagramme présenté par la Fondation Paul Gérin Lajoie, qui situe l'école au centre des préoccupations des partenaires de l'éducation. En situant l'enfant en place et lieu de l'école, en lui conférant les droits fondamentaux développés dans les instruments de l'UNICEF, on arrive à une vision parfaitement partagée, en dépit d'importantes interrogations faites en réaction à la présentation des instruments présentés par l'UNICEF.

Toutefois, certains préalables permettant d'aboutir au type d'organisation démocratique que préfigurent le GDE et l'Ecole Amie des Enfants, Amie des Filles . En tant que concepts, ils doivent être définis avec d'avantage de précision sur leurs objectifs, leurs principes et les résultats attendus. Pour être compris et adopté comme instruments efficace de relations internes et externes facilitant la réalisation des objectifs de l'école, les instruments qui ciblent l'enfants comme acteur central doivent s'enraciner dans le milieu et faire l'objet de l'adhésion des acteurs. Pour ce faire, les aspects suivants doivent faire l'objet d'une attention particulière. On pourrait renforcer par exemple les capacités des communautés et des acteurs de l'éducation en développant singulièrement celles des enfants, des enseignants et des parents. La sensibilisation, la formation des acteurs et surtout un plaidoyer bien instrumentalisé et bien ciblé contribueraient avantageusement à obtenir l'adhésion des communautés à la base.